РОДИТЕЛЯМ О ДЕТЯХ

Нэлли Аникеева

ГЛАВНОЕ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

М. Монтессори
Я. Корчак
Л. Выготский
А. Макаренко
Э. Эриксон

ПИТЕР

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Что главное в воспитании детей? Человечество уже много столетий ломает голову над этим вопросом. Но каждый человек, становясь родителем, начинает с нуля. Из этой книги вы узнаете, как Корчак учил детей быть добрыми; Выготский знал, что сделать, чтобы дети были умными; Макаренко помогал им стать ответственными. А еще родители научатся понимать своих детей, решать трудные проблемы и смогут сделать общение с детьми приятным и полезным. И все это под одной обложкой.

- Нэлли Аникеева
  -
  - Вступление
  - Глава I. Януш Корчак о воспитании ребенка
    -
    - Пространство и время в детстве
      -
      - Статус ребенка в мире взрослых
    - Взаимодействие с ребенком
  - Глава II. Педагогические воззрения Марии Монтессори
    -
    - Классификация упражнений практической жизни. Цель каждого раздела
  - Глава III. Психосоциальная теория развития ребенка Э. Эриксона
  - Глава IV. Л. С. Выготский о роли обучения в развитии
  - Глава V. А. С. Макаренко о семейном воспитании
  - Заключение
  - Список литературы

Нэлли Аникеева
Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон

© ООО Издательство «Питер», 2016
© Серия «Родителям о детях», 2016

Вступление

Трудный вопрос: как объединить родителям желания любить и понимать своих детей? Как включить в умение любить и способность понимать детский язык, детские желания, их поступки? В любую эпоху родители имели дело с бедностью, стрессом, смертью, болезнями и эмоциональными проблемами между членами семьи, их задачей было защитить ребенка от этого. Но сегодня мир стал внешне спокойнее и устойчивее. Казалось бы, родителям можно расслабиться и успокоиться. Но мы знаем, что в истории нашей страны постоянно прослеживаются такие проблемы, как жестокое обращение с детьми, несправедливость к детям, предвзятое отношение к подросткам и просто непонимание детей. Некоторые люди испытывают ностальгию по старым временам. Им кажется, что лет десять, тридцать или пятьдесят назад этого не было. Увы, эти моменты были всегда, и великие педагоги обращали на это внимание. Что же изменилось за последние пятьдесят лет? Изменилось отношение к детству в целом и к каждому ребенку отдельно. Сейчас большинство родителей считают само собой разумеющимся, что детство их чад – это особый, значимый период жизни, к которому надо быть очень внимательными и чуткими. Знание специфических особенностей детства поможет родителям избежать трудностей в развитии ребенка.

В описании наиважнейшего (хотя и короткого) периода детства мы выделим приемы: организация пространства, учет времени (включения в различные виды деятельности и т. д.), ритма, особенности контакта, перспективы, статус ребенка.

Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, много часов тратят на обсуждение детских и семейных проблем. Многие учителя, с которыми я говорила, делились со мной: «Проблемы, связанные с поведением, слишком трудны для меня». Некоторые из них винят родителей. Некоторые даже заявляют: «Зачем люди заводят детей, если они не хотят о них заботиться?» В основе такого отношения обычно лежит разочарование, связанное с ежедневным взаимодействием с беспокойными детьми. Когда мы не можем ничего сделать, мы ищем виноватого, и родители становятся легкой добычей. Многие родители также испытывают стресс. Они понимают, что их постоянная занятость негативно сказывается на семейной жизни. Как и учителя, они часто не знают, что сделать, чтобы изменить ситуацию.

Это правда, что большинство из нас посмеиваются, когда слышат: «Ну, в теории…», потому что предполагается, что между

теорией и ее применением в реальной жизни лежит огромная пропасть. Однако эта пропасть – следствие растущего понимания того, насколько сложным предметом является рост и развитие ребенка. Она неизбежна. Но это не повод игнорировать теорию и говорить, что она не имеет значения в повседневной работе с детьми.

Для характеристики этих моментов обратимся к теориям и опыту некоторых выдающихся деятелей – Я. Корчака, М. Монтессори, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко).

Глава I. Януш Корчак о воспитании ребенка

Польский врач и педагог, известный на весь мир под псевдонимом Януш Корчак (настоящее имя Ерш Хенрик Гольдшмит), свое первое образование получил в русской гимназии в Варшаве. Там он освоил латынь, французский, немецкий и греческий языки. Из-за болезни отца ему рано пришлось зарабатывать, и делал он это с помощью репетиторства.

Окончив гимназию, юный Гольдшмит решает стать врачом и поступает в Варшавский университет на медицинский факультет. В рамках учебной практики Генрик работает в госпиталях, больницах, детских еврейских лагерях. Общение с детьми доставляет ему огромное удовольствие, во враче Гольдшмите просыпается педагог. Вернувшись со службы во время Русско-японской войны, Генрик (как его называли на польский манер) твердо решил: да, он будет лечить, но не тела, а души.

Кроме «Дома сирот» Гольдшмит сотрудничает с другими

детскими приютами (например, «Нашим домом» в Белянах), публикуется в журналах, редактирует еженедельник «Малое обозрение», пишет книги, читает лекции по педагогике. Тогда-то и появляются Януш Корчак и добродушный Старый Доктор, голос которого звучал из каждого радиоприемника.

Летом 1942 года поступил указ о депортации «Дома сирот». Маленьких евреев отправляли в концентрационный лагерь Треблинку, который находился на территории Польши и вошел в историю войны как один из самых жестоких лагерей смерти. По количеству жертв (их число колеблется в диапазоне 750–810 тысяч) он уступает только Освенциму.

6 августа условно значится как дата смерти Корчака. Директору «Дома сирот» в последний раз предложили спастись – немецкое командование хотело проявить публичную милость к известному литератору и педагогу, однако Корчак категорически отказался. «Предать детей и пустить их умирать одних, – сказал учитель, – это значило бы как-то уступить злодейству».

Шествие маленьких детей и их учителя к вагонам, которые должны были доставить их в Треблинку, очевидцы назвали маршем смерти. Весь детский дом шел ровной колонной, никто не голосил и не пытался убежать. Во главе колонны находился Старый Доктор, держащий за руки двоих воспитанников. Весь «Дом сирот» и их директор погибли в газовой камере концентрационного лагеря Треблинка [14].

Жизнь и смерть Януша Корчака стали подтверждением его гуманистических взглядов.

Януш Корчак утверждал, что ошибочно считать педагогику наукой о детях. Это, по его словам, наука о людях, но с другим масштабом опыта, иными логикой и взглядами на жизнь. Он постоянно говорил в своих произведениях о неповторимости, индивидуальности каждого ребенка.

В своих книгах он выступает против общих фраз и рассуждений, считая такую педагогику абстрактной. «Счастье для человечества, что мы не в силах подчинить детей нашим педагогическим влияниям и дидактическим покушениям на их здравый рассудок и здравую человеческую волю», – пишет Я. Корчак [7, с. 48].

Пространство и время в детстве

Педагог предлагает читателям мысленно представить ощущения ребенка, находящегося среди взрослых: как неудобно быть маленьким, неприметным среди больших… Он предлагает представить подобные ощущения: «Неприятно вставать на цыпочки и не дотянуться, трудно мелкими шажками поспевать за взрослым, из крохотной ручонки выскальзывает стакан. Неловко и с трудом влезает ребенок на стул, в коляску, на лестницу; не может достать дверную ручку, посмотреть в окно, что-либо снять или повесить, потому что высоко. В толпе заслоняют его, не заметят и толкнут» [7, с. 4].

Когда ребенок подрастает, увеличиваются его возможности осваивать пространство – двор, улицу, парк. Он сталкивается с серьезной проблемой: как подружиться с другими детьми? Если он включается в игру, то время летит стремительно, и ребенок ощущает радость свободы.

Корчак подчеркивает, как неразумно ведут себя взрослые, постоянно ограничивая детей в освоении пространства: не бегать, не кричать, не пачкать одежду и т. д.

Кроме геометрического пространства Корчак выделяет духовное, называя его средой, которая более всего и влияет на воспитание души. Писатель отмечает следующие виды воспитательной среды, то есть стиля взаимоотношений: догматическая среда, где преобладают диктат, морализация; идейная среда, которую характеризуют творчество, полет, вдохновение. Кроме этого, автор описывает среду безмятежного потребления, где ребенок живет в атмосфере внутреннего благополучия и ленивой консервативной привычки. Наконец, отмечается и среда внешнего лоска и карьеры, где преобладает холодный расчет, а не духовные потребности.

Мир пространства детства широк, и начинается он с младенчества. Под пространством детства Корчак имеет в виду и личное пространство. Ребенок в мыслях открывает в себе новый, еще более удивительный мир – мир своего «я». И начинает он это с познания «мое»…

Януш Корчак пишет: «Где таится эта простейшая мысль – чувство? Быть может, сливается с понятием “я”? Быть может, когда младенец протестует против завертывания рук, он борется за них как за “мое”, а не за “я”? А забирая у него ложку, которой он стучит по столу, ты лишаешь его не собственности, а способности давать выход энергии, высказываться на особый лад, звуком? Рука эта – не совсем рука, а скорее послушный дух

Аладдина – держит бисквит, приобретя новую ценную собственность, и ребенок эту собственность защищает» [7, с. 52].

Постижение пространства всегда едино с восприятием времени. Я. Корчак как истинный философ призывает родителей: «Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится, и это всегда всерьез; раненая – станет кровоточить, убитая – тревожить призраком дурных воспоминаний.

Позволим детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав.

Мы наивно боимся смерти, не сознавая, что жизнь – это хоровод умирающих и вновь рождающихся мгновений. Год – это лишь попытка понять вечность по-будничному. Мир длится столько, сколько улыбка или вздох. Мать хочет воспитать ребенка. Не дождется! Снова и снова иная женщина иного встречает и провожает человека.

Мы неумело делим годы на более зрелые и менее зрелые; а ведь нет незрелого сегодня, нет никакой возрастной иерархии, никаких низших и высших рангов боли и радости, надежды и разочарований.

Играю ли я или говорю с ребенком – переплелись две одинаково зрелые минуты моей и его жизни; и в толпе детей я всегда на миг встречаю и провожаю взглядом и улыбкой какого-нибудь ребенка. Сержусь ли, – мы опять вместе, – только моя злая мстительная минута насилует его важную и зрелую минуту жизни.

Отрекаться во имя завтра? А чем оно так заманчиво? Мы всегда расписываем его слишком яркими красками. Сбывается предсказание: валится крыша, ибо не уделено должного внимания фундаменту здания» [7, с. 17].

Статус ребенка в мире взрослых

Януш Корчак вскрывает вечное противоречие в отношении взрослых к миру детства. Конечно, дети – это смысл жизни, это радость и надежда старших поколений. Он раскрывает иллюзии о том, что воспитывать легко, если быть последовательным в отношениях в семье, если придерживаться определенного порядка.

Корчак обращает внимание, что одновременно с этими «оптимистическими» утверждениями у родителей возникает раздражение на детей, которые часто воспринимаются как бремя,

утрата свободы времяпрепровождения, накапливаются обиды из-за того, что ребенок не проявляет тех успехов, на которые рассчитывали родители.

Педагог проводит параллель между понятиями «хороший ребенок» и «удобный ребенок». С точки зрения взрослых, именно второе определение (удобный) составляет суть характеристики первого (хороший).

«Мы не волшебники – и не хотим быть шарлатанами. Отрекаемся от лицемерной тоски по совершенным детям… Уважайте, если не почитаете, чистое, ясное, непорочное, святое детство!» [7, с. 22]. Такова главная идея педагогической концепции Я. Корчака.

Поэтому его основная задача – призывать к защите детства от равнодушия и неграмотности взрослых.

Педагог приводит массу примеров, когда в семье или педагогическом учреждении взрослые всю воспитательную деятельность сводят к фиксации и запоминанию негативных проявлений детей, слежке и учетам их проступков, не задумываясь о безграмотности и бестактности собственных реакций. Он сопоставляет баланс запретов и разрешений взрослых по отношению к ребенку, подчеркивая явное преобладание первых, причем неаргументированных, а потому непонятных для детей. Эрик Берн, современный американский психолог, сформулировал следующую закономерность, что изобилие запретов по отношению к ребенку ведет к формированию неудачника.

Стоя на позиции защиты детства, Януш Корчак в своих произведениях посвящает специальные главы теме прав ребенка. Прежде всего он подчеркивает право ребенка на уважение. Я. Корчак пишет: «Есть как бы две жизни: одна – важная и почтенная, а другая – снисходительно нами допускаемая, менее ценная. Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они еще только будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез это лишь потом. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них.

…Существует ли жизнь в шутку? Нет, детский возраст – долгие, важные годы в жизни человека» [7, с. 14].

Януш Корчак призывает ценить именно настоящее и не уповать на более яркое будущее (в воображении родителя), когда наступит зрелый возраст. Он вообще возражает против пунктуальной иерархии возрастов. Нельзя, по его мнению, снисходительно относиться к неловкостям взрослого человека (например, нечаянно разлитый чай), а ребенка раздраженно осуждать за этот казус. Корчак описывает, сколько незаслуженных

обид получают дети за отсутствие надлежащих манер поведения. Он утверждает, что ребенок *имеет право* на незнание, на ошибки, на то, чтобы быть таким, каков он есть. В этом постулате заключается глубокий гуманизм великого защитника детства.

Корчак утверждает: «Это не пустая фраза, когда я говорю: счастье для человечества, что мы не в силах подчинить детей нашим педагогическим влияниям и дидактическим покушениям на их здравый рассудок и здравую человеческую волю.

У меня еще не выкристаллизовалось понимание того, что первое, неоспоримое право ребенка – высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах. Когда мы дорастем до его уважения и доверия, когда он поверит нам и сам скажет, в чем его право, загадок и ошибок станет меньше» [7, с. 46].

Взаимодействие с ребенком

Уважение к правам детей или их ущемление происходит в процессе взаимного общения. Организация общения с детьми осуществляется родителями. Корчак в своих произведениях показывает, что дети в своей массе находятся в атмосфере равнодушия и раздражения со стороны властителей их судеб.

Он пишет: «Мы выдали детям мундир детства и верим, что они любят нас, уважают и доверяют и что они невинны, легковерны и благодарны.

Безупречно играем роль бескорыстных опекунов, умиляемся мысли о приносимых нами жертвах, и, можно сказать, нам с детьми хорошо – до поры до времени. Дети сначала верят, потом сомневаются, стараются откинуть коварно закрадывающиеся подозрения, иногда пробуют с ними бороться, а увидев бесплодность борьбы, принимаются нас обманывать, подкупать и эксплуатировать.

Выманивают просьбами, очаровательными улыбками, поцелуями, шуточками, послушанием, покупают за уступки, изредка тактично дают понять, что обладают некоторыми правами, подчас вынудят приставаниями, порой прямо спрашивают: “А что я за это получу?”» [7, с. 79].

Педагога удивляет, почему большинство родителей не догадываются, что дети видят ложь и лицемерие по отношению к ним. Он приводит массу примеров из типичного речевого обращения к детям: «отстань», «не вертись под ногами», постоянные упреки по любому поводу, бесконечные нотации, запреты. У одних детей осознание этого факта вызывает бунт, сопротивление. Другие дети становятся манипуляторами, демонстрируют противоречивое послушание, лесть, лицемерную ласку.

Таков результат холодного равнодушия со стороны взрослых. Только искренняя любовь к детям воспитывает душевное здоровье.

Однако Я. Корчак предупреждает, что воспитывает разумная любовь. Он пишет: «Бывают капризные дети, я перевидал их на врачебных приемах много десятков. Эти дети знают, чего хотят, только им этого не дадут: им нечем дышать, они задыхаются под тяжестью нежной заботы. Но если взрослые с патологически капризными детьми холодны, дети их презирают и ненавидят. Детей можно истязать неразумной любовью; закон должен взять их под защиту» [7, с. 79].

Капризность детей часто проявляется в ситуации скуки.

Корчак считает такое явление, как скука, главным поводом для хаоса, раздраженности детей, их бессмысленной беготни и немотивированной драчливости. Он напоминает родителям о необходимости увлечения детей делом. Конечно, с периодом детства связана прежде всего игровая деятельность. По его мнению, это единственная сфера, где ребенок получает право на относительную свободу, проявление инициативы, игра компенсирует одиночество наличием кукол, игрушечной собаки, палки, заменяющей лошадку.

Корчак считает необходимым для воспитателя приближать ребенка к живой жизни – это может быть и общение с природой, и участие в посильных трудах. Когда группа детей строит шалаш, они, взаимодействуя, совершают коллективную работу, проектируют размеры, обсуждают, какой материал могут использовать. Пусть это несовершенное строение и не всегда подходящий материал, но они приобретают новые знания, проявляют свои способности.

Педагог напоминает родителям о стремлении детей приносить в помещение, отведенное для игр, гвозди, камешки, железки и призывает взрослых не осуждать такое поведение, так как нарушается чистота, которая, по его мнению, напоминает требования больничной палаты. Более того, часто родители, стремясь «отвязаться» от общения с ребенком, говорят ему: «Иди поиграй».

При этом Корчак убедительно разъясняет, что игра с детьми (особенно коллективная) требует организации со стороны взрослых. На примере стихийных игр во дворе (или в парке) он показывает, что ряд детей (робких, стеснительных) в игру не принимаются и нередко бывают обижены нелестными прозвищами. Взрослый организатор мог бы установить очередность при распределении игровых ролей. Наблюдение за коллективной игрой детей дает педагогу много информации: о позиции отдельных детей в коллективе, их межличностных взаимоотношениях.

В педагогических взглядах Корчака наиважнейшее внимание отводится наблюдательности взрослых. Именно здесь – ключ к пониманию ребенка. Все дети очень разные: один активный и подвижный, другой пассивный, третий рассудительный и спокойный и т. д. Все люди индивидуальны. Успешность воспитания зависит от внимательности и наблюдательности родителей.

Когда ребенок находится в младенческом возрасте, особая роль в его воспитании принадлежит матери. Корчак иронически относится к радости взрослых, вызванной первыми словами

ребенка. У них создается иллюзия, что теперь они лучше будут понимать свое дитя и взаимодействие с ним будет более эффективным в плане воспитания. Слишком поздно – так считает врач. С самого рождения надо научиться понимать язык движений, язык плача, язык смеха, язык взгляда младенца. Только тогда будет надежда на доброжелательные, здоровые взаимоотношения взрослого и ребенка.

Корчак утверждает: «Младенец упорно стремится овладеть внешним миром: желает одолеть окружающие его злые, враждебные силы и заставить служить на благо себе добрых духов. У него есть два заклятия, которыми он пользуется, прежде чем завоюет третье чудесное орудие воли: свои руки. Эти два заклятия – крик и сосание.

Если вначале младенец кричит, потому что его что-то беспокоит, то потом он научится кричать, чтобы предупредить возможное беспокойство. Оставь его одного – плачет, заслышав шаги, успокаивается; хочет сосать – плачет, увидев приготовления к кормлению, перестает плакать. Младенец действует в пределах сведений, которые у него имеются (а их мало), и средств, которыми он располагает (а они невелики). Совершает ошибки, обобщая отдельные явления и связывая два следующие друг за другом факта как причину и следствие» [7, с. 40].

Януш Корчак – один из величайших гуманистов, писатель, врач, философ и неустанный борец за права ребенка, главными из которых он провозглашает право ребенка на уважение и право быть самим собой.

Только в конце XX века в социальных науках о детстве появилась концепция личностного (или личностно-ориентированного) подхода в сфере обучения и воспитания детей, то есть *принятия* в семье, учебно-воспитательном учреждении ребенка таким, какой он есть, независимо от особенностей его интеллекта и проявлений возрастного кризиса. Идеи Корчака во многом обогнали свое время, его книги по-прежнему остры и современны, и сегодняшние родители почерпнут из них много идей, которые помогут им понять своих детей.

Глава II. Педагогические воззрения Марии Монтессори

Яркая представительница гуманного направления в педагогике – итальянка Мария Монтессори. Получив медицинское образование, она создала научную школу работы с детством.

Мария Монтессори родилась в 1870 году в Кьяравалле (Италия). Она была единственной дочерью богатых, хорошо образованных родителей. Мать поощряла стремление Марии учиться и размышлять и поддерживала ее желание построить профессиональную карьеру. Ее отцу, довольно консервативному человеку, не нравилось, что его дочь не соответствует традиционным представлениям о роли женщины. Он хотел, чтобы Монтессори стала учительницей, это была единственная профессия, которая считалась подходящей для женщины в то время. Тем не менее он продолжал обеспечивать свою дочь, когда вместо этого она решила изучать науки.

Мария поступила в медицинскую школу, где постоянно

боролась с неодобрением со стороны студентов-медиков мужского пола и негодованием отца. Шло время, Монтессори получила стипендию и заслужила уважение однокурсников. В последние два года обучения она выбрала в качестве специализации педиатрию и в 1896 году стала первой женщиной в Италии, окончившей медицинское училище.

Первая работа Монтессори заключалась в посещении сумасшедших домов и отборе пациентов для лечения. Именно тогда у нее появился интерес к маленьким детям и их потребностям в развитии. Она заметила, что дети, которых считали необучаемыми, реагировали на ее методы. Будучи ученым, она использовала метод наблюдения для того, чтобы определить потребности детей. Монтессори была талантливой женщиной и проницательным наблюдателем. Довольно скоро она поняла, что проблема заключается не в детях, а во взрослых, их подходе и той обстановке, которую они создавали. К тому времени Монтессори заслужила отличную репутацию в сфере работы с детьми и их обучении. Ее называли педагогом. Но сегодня многие забывают о том, что она изначально получила образование в области медицины.

В 1907 году Монтессори выпала первая возможность работать с нормально развивающимися детьми. Тогда она открыла свой первый дом для детей в одном из бедных районах Рима. Для того чтобы дети работающих родителей не бегали по улице. Монтессори было выделено здание. Владельцы магазинов считали, что это приведет к сокращению вандализма. В результате дети не только перестали хулиганить на улицах, но и полюбили работу и учебу. В противовес нищенским условиям, в которых жили дети, Монтессори создала особую школьную обстановку. Она поняла, что для того, чтобы детям было удобно, им необходимы мебель и инструменты, соответствующие их размеру. Поскольку в то время такие вещи было не купить в магазине, Монтессори многое сделала сама. Она училась у своих учеников, написала о своих наблюдениях в книгах, и ее работа получила международное признание. Сегодня многие идеи Монтессори кажутся настолько очевидными и простыми, что мы принимаем их как должное.

К 1913 году около ста школ Америки использовали методы Монтессори. В 1922 году она была назначена государственным инспектором школ в Италии. Однако в 1934 году несогласие с фашистским режимом Муссолини вынудило ее покинуть страну.

Мария Монтессори была трижды номинирована на Нобелевскую премию мира. Она умерла в Голландии в 1952 году, оставив педагогам всего мира свой педагогический метод и

собрание сочинений, которые до сих пор оказывают влияние на программы развития детей младшего возраста.

Название одной из самых значительных работ Марии Монтессори – «Дети – другие», и уже в нем виден принципиальный взгляд на воспитание ребенка. Монтессори утверждает, что ребенок переживает время иначе, чем взрослые. Естественный ритм его жизни гораздо медленнее. Он живет тем, что происходит с ним в конкретный момент, в то время как взрослые постоянно планируют свое время и выделяют самые срочные и необходимые дела.

Маленькие дети обучаются прежде всего через собственные действия. Взрослые могут узнавать мир, читая, наблюдая, воспринимая информацию на слух. Но каждый взрослый чувствует разницу между рассказом о событии и непосредственным участием в нем. Малыши же познают мир именно через призму собственных чувств, прожитых в действии. Более того, ребенок склонен неоднократно повторять некоторые действия до тех пор, пока полностью не овладеет ими. Он восхищается тем, что благодаря этой работе может что-то произойти, что он способен контролировать мир вокруг себя. У ребенка, в отличие от взрослого, интерес и чувство настоящего удовлетворения вызывает не результат, а именно процесс самостоятельного выполнения целенаправленного действия или работы. Ребенок постоянно подражает взрослым, которые ему близки, и его отношения с родителями во многом напоминают поклонение кумиру, но при этом у него остается желание быть независимым – одно из самых сильных чувств детства.

В своей теории М. Монтессори выделяет периоды детства, используя биологический термин «сензитивность» в значении повышенной восприимчивости к определенным факторам воздействия. К периодам особой восприимчивости Монтессори относила также и стремление ребенка двух-четырех лет к порядку. Причем это относится не только к внешнему упорядочению вещей, хотя он хочет просыпаться утром и видеть, что все вещи лежат на своих местах. Для малыша также важен четкий и неизменный ритм жизни, который характеризуется регулярным повторением основных событий дня. Он стремится почти к ритуальному выполнению любого действия, будь то подготовка к еде, сбор на прогулку или обращение с отдельными предметами окружающей его среды. Беспорядок в мире бесконечно расстраивает его. Сензитивный период порядка в детстве обязательно переживает каждый человек, но далеко не всегда он становится частью его характера в будущей взрослой жизни.

К другим фазам детской восприимчивости Мария Монтессори относила фазу развития движений и действий, социальных навыков и интереса к маленьким вещам.

Она пишет: «Было бы чудесно, если бы нам удалось – разумным обращением с малышом, пониманием его жизненных потребностей – продлить тот период, когда в нем действует абсорбирующий разум. Мы оказали бы огромную услугу человечеству, если бы смогли помочь индивиду впитать в себя знания, не испытывая усталости, если бы человек обогащался знаниями словно по волшебству, не задумываясь, какой ценой они были приобретены» [6, с. 12].

Существует широкий спектр программ развития детей – некоторые из них твердо придерживаются принципов Монтессори, другие абсолютно не соответствуют ее стандартам. Важно понять, что теория Монтессори оказала влияние на структуру всех современных программ дошкольного развития, а не только на те программы, которые носят ее имя. Ее теория важна для всех специалистов, занятых в сфере дошкольного образования, вне зависимости от того, по какой программе они работают. Эта информация важна и для родителей. Среда, центрированная на ребенке, – ключевое положение в системе Монтессори.

Монтессори признавала, что то внимание, которое она уделяла необходимости подготовки среды, вероятно, является основной характеристикой, по которой люди идентифицировали ее метод. Она считала, что среда включает в себя не только пространство, которое используют дети и в котором располагаются мебель и инструменты, но в нее также входят другие дети и взрослые, с которыми проводится время. Монтессори полагала, что дети без сознательных усилий осваивают язык и обучаются другим важным жизненным навыкам благодаря той среде, в которой они проводят свое время. По этой причине она полагала, что среда, в которой обучаются дети, должна быть красивой и опрятной, и тогда они смогут научиться порядку.

Монтессори считала, что быстрее всего дети учатся на чувственном опыте. По ее мнению, именно взрослый отвечает за то, чтобы предоставить детям визуальные, тактильные, звуковые и обонятельные стимулы. Кроме того, она полагала, что частью сенсорного опыта детей является работа с инструментами и принадлежностями, которые подходят для их маленьких ручек, со столами и стульями, которые соответствуют их размеру. Красивая, упорядоченная среда, предметы, которые соответствуют размеру детей, и сенсорная игра – это часть наследия, которое

оставила нам Монтессори.

Для описания хорошо подготовленной среды для детей Монтессори использовала слово «радостная». Она верила, что забота о ней, украшение и сохранение – это показатель мастерства учителя. Взрослые иногда считают, что уборка и организация среды – это дополнительная работа, которая не входит в основные задачи. Согласно Монтессори, знать, каким образом подготовить интересную для детей и красивую среду, это такая же составляющая работы воспитателя, как подбор хороших книг для библиотеки. Монтессори говорила: «Наши методы воспитания чувств предлагают ребенку ключ к тому, каким образом он может управлять своим исследованием мира» [Absorbent Mind, 1949. P. 182–183].

Иногда взрослые ведут себя так, будто детям безразлично, насколько красивая или некрасивая обстановка их окружает. Существует стереотип, что детям нравится «устраивать бардак» и что они не любят «прибираться». Наблюдение за детьми не подтверждает это. Монтессори считала, что при подготовке среды для детей красота и порядок имеют решающее значение. Сегодня это убеждение находит отражение в работе педагогов, вдохновленных учителями из города Реджо-Эмилия (Италия).

Например, если работу ребенка разместить на цветной бумаге, которая подчеркнет красоту выбранных им цветов, и если повесить ее в специально отведенном для этого месте, то ребенок научится работать с цветами и дизайном. Другой пример – украсить стол или тумбочку свежими цветами. Прогулка в поле и составление букета, который потом будет радовать глаз дома, – это отличный способ провести утро.

Монтессори считала, что дети хотят и должны заботиться о себе и своем окружении. Она верила, что взрослые уделяют слишком много времени «обслуживанию» детей. Она предупреждала, что им следует помнить: дети, которым не позволяют делать что-либо самостоятельно, никогда не научатся это делать. Конечно, Монтессори понимала, что иногда гораздо проще сделать что-то вместо ребенка, чем потратить время и энергию на то, чтобы научить его делать это самостоятельно. Кроме того, она считала, что для того, чтобы дети могли развиваться и приобретать новые навыки, взрослые, присутствующие в их жизни, должны создать условия, в которых дети могут делать что-либо самостоятельно. Частью наследия Монтессори является обучение самостоятельности.

Монтессори полагала, что лучше всего дети учатся на собственном опыте и через повторение. По ее мнению, для того чтобы освоить какой-либо навык и приобрести опыт, им следует

делать одно и то же снова и снова. Монтессори призывала взрослых не вмешиваться в то, каким образом и в каком темпе учится ребенок. Она считала, что работа воспитателя заключается в подготовке среды и предоставлении соответствующих материалов. Затем учителю следует отступить назад и предоставить ребенку время и пространство для экспериментирования. Открытое расписание, в которое включены большие промежутки времени на свободную деятельность и игру, – это еще одна часть наследия Монтессори.

Каким образом педагоги, занимающиеся ранним развитием детей, могут использовать в своих программах идеи Монтессори о приобретении навыков и ответственности? Монтессори полагала, что учителя должны:

• позволить детям отвечать за поддержание в общем пространстве чистоты и порядка;

• предоставить детям время для свободной деятельности и игры, позволить им самим структурировать свое время.

Ритм деятельности имеет определенную последовательность действий, описанную В. Загвоздкиным и Е. Хилтунен. Все Монтессори-школы мира и похожи и в то же время не похожи друг на друга. Обстановка (или, как говорят профессионалы, учебное пространство), окружающая среда имеют явное сходство. Например, в комнатах у младших обязательно стоят классические Монтессори-материалы, а у старших много книг, учебных текстов и лабораторных приборов. У всех – и у маленьких, и у больших – 80–90 % учебного времени занимает свободная работа с учебным материалом и не больше часа в день – фронтальные занятия. Уроков по отдельным предметам практически нет.

Строго установленного порядка жизни для любой Монтессори-группы тоже нет, но общий ритм жизни соблюдается неукоснительно. Занятия начинаются со свободной работы. Дети приходят, приводят себя в порядок и выбирают, чем они сегодня будут заниматься. Воспитатель встречает детей, обязательно протягивая каждому руку для приветствия, и потом, уже в классной комнате, терпеливо наблюдает за свободным выбором ими материала для занятий. Кто-то начинает стирать кукольные платья, кто-то поливает цветы, кто-то раскладывает на ковре цветные таблички, нанизывает бусы, мелет в маленькой мельнице зерно, учится пришивать пуговицы. Если воспитатель замечает, что ребенок впервые взял материал для работы, он предлагает малышу алгоритм действия с этим предметом.

Может ли ребенок во время свободной работы играть в игрушки? Да. Все куклы, кубики, машинки находятся тут же в одном из уголков; если малыш хочет с ними играть, не мешая

другим, он спокойно наряжает или «кормит» куклу, строит из кубиков гараж для своей машинки. Можно переодеваться во взрослые одежды, которые сложены в специальной корзине, или краситься перед зеркалом. Все это разрешено. Но другое дело, что общая рабочая атмосфера начала дня, притягательность *дидактического материала* (недаром он прожил без изменений целое столетие!) захватывают детей настолько, что они предпочитают положить свою куклу на край коврика и здесь же выкладывать *десятичную систему из бусин «Золотого материала»*.

В самостоятельной свободной работе маленький ребенок ежедневно материализует природную потребность в утончении своих чувств и концентрации внимания. Такая работа не утомляет его, сколько бы она ни продолжалась. И все-таки через час-два свободной работы дети слышат звучание тихой музыки – знак сбора на общий круг. Начатая работа заканчивается, материалы ставятся на полки, воспитатель и дети собираются вместе в круг.

Что такое круг? Кто-то из Монтессори-учителей назвал его атмосферным явлением! Во всяком случае это не ежедневное занятие с традиционными пальчиковыми играми и песенками. Каждый круг имеет свой контекст, который зависит от проживаемой ситуации. Многие круги связаны с обсуждением событий, происходящих в жизни детей дома и в детском саду. На других воспитатель рассказывает сказки, истории, короткие сюжеты из Библии. Осенью дети все вместе разглядывают фрукты и овощи и пробуют их на вкус, учатся молоть зерно и месить тесто. Зимой они изучают свойства воды, растапливая над свечкой снег, или разучивают рождественские песенки. Здесь же отмечаются дни рождения детей и другие важные события. Здесь вспоминают о том, что кто-то заболел или кому-то предстоит неприятный поход к зубному врачу. В пятнадцать минут общего круга умещается все на свете: личные проблемы, календарь, история, география, биология, математика и словесность, пантомима и театр.

Круг всегда ведет взрослый. И поэтому некоторые думают, что Монтессори-педагог на кругу отступает от принципа наблюдений за самостоятельной жизнью детей. Однако это не так: взрослый лишь ведет общий разговор. За ребенком остается право самостоятельного высказывания, попытки объяснить другим свое переживание. Учитель и здесь говорит редко и точно. Он скорее похож на человека, профессионально разжигающего костерок общего разговора, в который каждый из детей подбрасывает свою щепочку. Круг кончается через пятнадцать минут, но дух общей доброжелательности, уважения, доверия остается надолго и в конце концов становится неотъемлемой

частью уклада жизни Монтессори-группы.

Обучение в начальной Монтессори-школе не очень отличается от детского сада. Во всяком случае, приходя сюда, дети не садятся за парты и не слушают обязательное объяснение учителя. Их никто не вызывает к доске и не ставит отметки. У них нет традиционных дневников с расписанием. Здесь их принципиально никто и ничему не учит. Но все так устроено, что в свободной самостоятельной работе они осваивают любую стандартную программу и много того, что сверх нее. Главное – они всего добиваются самостоятельно. После Монтессори-детского сада это не представляет сложности.

Поскольку в начальной Монтессори-школе дети учатся в разновозрастных классах, то учебная среда младшего класса отличается от старшего. В свободной работе у младших упор делается на конкретные дидактические материалы, разумеется, более сложные, чем в детском саду. Их здесь остается много. Старшие же дети, уже умеющие хорошо читать и писать, предпочитают работать с учебными текстами, энциклопедиями, рабочими тетрадями и справочниками. В их классной комнате стоят книжные шкафы и полки с лабораторным оборудованием, а также некоторое количество книг с тестами.

Вместо уроков в начальной Монтессори-школе остается свободная работа. Общие круги проводятся дважды в день: перед началом занятий и в конце учебного дня. Первый круг педагоги называют рефлексивным – он настраивает детей на предстоящий день. Второй круг – информационно-дидактический. На него дети собираются по годам обучения, чтобы в кругу сверстников закрепить знания, полученные в индивидуальной работе. Самые старшие называют эти вторые круги погружениями, потому что в течение целой недели они обсуждают какую-то одну важную тему из математики, из естествознания или из русского языка и пытаются разобраться в ней как можно глубже. Этот вид работы можно назвать проектным.

Проекты – это не подготовка праздников или спектаклей, не показ своих творческих или интеллектуальных достижений. Это некий отрезок жизни школы, в процессе которого и дети, и учителя, и родители совершают общую творческую работу на благо себя самих и других людей. Все вместе они придумывают, что будут делать, вместе устраивают и потом вместе анализируют, что получилось, а что нет. При этом важен бывает не результат, а именно процесс, в котором, собственно, и формируются дружеские, доброжелательные, деловые и ответственные отношения взрослых и детей.

М. Монтессори пишет: «Совершенно очевидно, что единство в

группе создается благодаря свойственному детству братству, основанному на возвышенных чувствах. <…> В обстановке приподнятых чувств дети, прошедшие этап нормализации, испытывают взаимное притяжение». Старшие всегда тянутся к младшим, и наоборот. Дети в Монтессори-школе открыты к общению со взрослыми [6, с. 26–29].

Таким образом, выделим общие положения системы Монтессори.

Монтессори-педагогика предполагает:

1) педагогическую деятельность, центрированную на ребенке;

2) творческую реализацию потенциалов ребенка;

3) свободу выбора (задачи, времени, пространства, способа общения);

4) занятия детей в разновозрастных группах. Одна группа включает в себя детей в возрасте от трех до шести лет;

5) отсутствие классно-урочной системы.

Система Монтессори формирует в ребенке *внутреннюю дисциплину («свободу в дисциплине»*, по формулировке Монтессори), которая выражается в умении рационально спланировать свою деятельность, а также в умении принимать правила группы, проявлять уважение к чужой деятельности и чужому рабочему пространству.

Ребенок в системе Монтессори имеет возможность свободного выбора:

• *материала*, с которым он работает (мотивом выбора служит индивидуальная внутренняя программа развития ребенка, иначе говоря – интерес);

• *пространства* (ребенок сам выбирает место работы);

• *времени* (начало и окончание, длительность работы);

• *метода работы* (каждый материал предполагает несколько вариантов работы);

• *партнерства* (работать одному, с партнером или преподавателем);

• *общения* (право быть выслушанным, возможность иметь свое, пусть ошибочное, мнение);

• *передвижений* (может наблюдать за работой других детей).

Основные составляющие подготовленного окружения:

• дидактический материал,

• подготовленный педагог,

• ребенок, обладающий «свободой в дисциплине».

Необходимо также соответствующее *внутрипсихическое*

состояние личности ребенка, включающее сензитивный период, тенденцию гуманных отношений, впитывающий ум. Термин «впитывающий ум» введен Марией Монтессори и означает способность ребенка впитывать знания через восприятие информации, получаемой извне с помощью органов чувств, что становится основой адаптации к окружающей среде и шагом к формированию своей личности.

Дидактический материал Монтессори включает следующие области:

- упражнения практической жизни;
- сенсорные материалы;
- математические материалы;
- языковые материалы;
- материалы космического воспитания.

Упражнения практической жизни разработаны М. Монтессори в процессе наблюдения за детьми. Упражнения удовлетворяют следующим потребностям ребенка в возрасте от двух до шести лет:

- в порядке (под порядком понимается некоторое пространство места, времени и отношений);
- независимости, самостоятельности;
- свободе передвижения;
- свободе рефлексии;
- наработке навыков социального поведения (включенность в отношения);
- уверенности в собственных силах (каждый ребенок способен выполнить упражнения, соответствующие его уровню развития, что мотивирует дальнейший интерес к работе; применение методического приема – трехступенчатый урок).

Упражнения практической жизни являются первыми упражнениями, которые формируют внутреннюю дисциплину ребенка. Косвенно упражнения практической жизни готовят ребенка к более сложным упражнениям, например учат рационализировать свои действия, координировать движения.

Классификация упражнений практической жизни. Цель каждого раздела

Подготовительные упражнения. Сюда относятся элементарные движения. *Цель* – развитие координации движений, приобретения умения концентрироваться.

1. Ходьба. Учится ходить тихо, обходить предметы.

2. Переноска предметов.

3. Открывание и закрывание (дверей, коробочек, баночек), складывание (салфеток, фартуков, полотенца).

4. Пересыпание (из чашки в чашку, из одной чашки в несколько и т. д.).

5. Переливание (из сосуда в сосуд, из одного сосуда в несколько, через воронку в пробирку и т. д.).

Сенсорный материал – это система предметов, организованных в соответствии со свойствами физических тел.

Сенсорный материал предполагает действие с ним, возможность движения вперед и назад, многократность повторения, контроль ошибок, медленное движение от простого к сложному, наличие изоляции сложности, свойств, чувств, а также прочность и привлекательность.

Группы сенсорного материала включают в себя:

• сенсорный материал визуального восприятия (знакомство с величинами, цветовое зрение);

• сенсорный материал осязания;

• сенсорный материал развития слуха;

• сенсорный материал развития чувства тяжести;

• сенсорный материал развития термического чувства;

• сенсорный материал развития обоняния;

• сенсорный материал развития стереогностического чувства (тактильное + визуальное).

Математические материалы делятся на пять групп:

1-я группа – обучение прямому и обратному счету от 1 до 10, связь количества и символа.

2-я группа – введение в десятичную систему (разрядность), основные арифметические действия на сенсорном уровне.

3-я группа – последовательный счет до 1000.

4–5-я группа – упражнения на основные арифметические действия; в результате этой деятельности ребенок выучивает таблицы сложения, умножения и деления.

Языковой материал включает в себя три группы:

1-я группа – говорение. Цель – расширение пассивного и

активного словарного запаса.

2-я группа – письмо. Цель – письмо как таковое, анализ и синтез слова, подготовка к чтению.

3-я группа – чтение. Цель – осознанное беглое чтение.

Поэтому в группах развития по Монтессори учитывается индивидуальный темп приобретения различных навыков в деятельности каждого ребенка.

В основе системы Монтессори лежит идея: *любая жизнь есть существование свободной активности.*

Ребенок обладает врожденной потребностью в свободе самопроявления, что и является необходимым условием его развития. М. Монтессори считала главным организацию среды, наиболее соответствующей потребностям ребенка на каждом возрастном этапе его развития. И дисциплину она трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяющиеся им самим, а не налагающиеся извне педагогом. Этому способствует учет сензитивных периодов как ряда чередующихся фаз в развитии ребенка, когда он особенно восприимчив к некоторым конкретным аспектам окружающей среды.

При совпадении сензитивного периода с возможностью реализовать интерес развитие некоторых функций происходит эффективнее и легче.

Основные сензитивные периоды для возраста 0–6 лет.

1. Чувство порядка (1–3 года).
2. Интерес к мелким предметам (соотношение целого и частичного) (1,5–2 года).
3. Развитие речи (0–6 лет).
4. Физическое развитие (1–6 лет).
5. Утончение чувств (3–4,5 года).
6. Социальное взаимоотношение (включенность в общественные отношения) (2–6 лет).

Главная задача педагога – не пропустить сензитивный период ребенка и путем наблюдения корректировать и свои действия, и действия ребенка.

Учет сензитивных периодов подводит развитие ребенка к стадии нормализации.

Признаки нормы (по М. Монтессори)

1. Физические – координация движений.
2. Эмоциональные – жизнерадостность.
3. Направленность на реальность.
4. Стремление к работе.

5. Осознанный выбор.
6. Концентрация внимания.
7. Самодисциплина.
8. Независимость.
9. Социализация.

Отклонения от «нормы»

1. Общепризнанные: агрессия, тревожность, лживость, негативизм, заикание и т. д.
2. Стремление к обладанию.
3. Бегство в фантазии.
4. Зависимость от другого ребенка.
5. Стремление к доминированию.
6. Неумение сконцентрироваться.
7. Боязнь нового.

Причины отклонений

1. Ограничение естественных потребностей и стремлений ребенка.
2. Манипуляции со стороны взрослого, навязывание собственных желаний и целей.
3. Недостаточность условий для развития.

Средства нормализации

1. Создание подготовленной среды как изменение условий развития.
2. Предоставление свободы и возможности реализации независимости ребенка.
3. Предоставление свободы и ограничений с позиции разумного.

Эти знания необходимы как педагогам, так и родителям, ответственным за воспитание и развитие детей.

Мария Монтессори внесла большой вклад в понимание закономерностей развития и правил обучения детей с самого раннего возраста. Благодаря ее идеям сегодняшнее раннее развитие детей стало естественной нормой жизни маленьких детей и их родителей.

Глава III. Психосоциальная теория развития ребенка Э. Эриксона

Эрик Эриксон, немец по происхождению, после знакомства с опытом работы с детьми Анны Фрейд, дочери Зигмунда Фрейда, по ее совету отучился в Вене, где специализировался по детскому психоанализу. Затем отправился в Соединенные Штаты, где получил медицинское образование и заинтересовался влиянием культуры и общества на развитие ребенка. Педагоги, психологи и социологи считают его первую книгу «Ребенок и общество» классикой психолого-педагогической науки.

Он назвал свою теорию *эпигенетической*, выделив восемь возрастных стадий развития человека, где на каждой стадии встают новые задачи перед индивидом.

Решение каждой из этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности – результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой

стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач [13, с. 285].

Психоаналитическая практика убедила Э. Эриксона в том, что освоение жизненного опыта ребенка осуществляется на основе его первых телесных впечатлений. Нас интересуют прежде всего стадии детского развития. Эриксон активно пользуется терминами, введенными З. Фрейдом в психоанализе. В табл. 3.1 приводится описание каждой стадии – ее название, возраст ребенка, сильные стороны, которые являются результатом успешного решения конфликта, связанного с этой стадией развития. В книге «Детство и общество» обсуждаются слабые стороны, которые появляются в результате неуспешного разрешения конфликта.

Эриксон был убежден, что в первые годы жизни у ребенка вырабатываются шаблоны поведения, которые всю оставшуюся жизнь регулируют или, как минимум, оказывают влияние на его действия и общение во взрослой жизни.

Тем не менее он также писал: «Почти не существует фрустраций, которых ребенок не может вынести, если фрустрация ведет к вечно обновляемому опыту большей тождественности и непрерывности развития, к конечной интеграции индивидуального жизненного цикла с расширяющейся принадлежностью к значимым социальным группам и контекстам» [Эриксон, 1950]. Он считал, что всегда можно вернуться и пересмотреть проблемы, возникшие на предыдущей стадии развития. Эриксон был убежден, что проблемы, которые мы решаем на каждой стадии, продолжают появляться в нашей жизни во время кризиса в любви или на работе. Несмотря на то что базовое доверие и независимость формируются рано и оказывают влияние на наши действия и личностные качества, также верно, что в любой момент своей жизни человек может принять решение найти лучший способ выйти из конфликта, связанного с той или иной стадией развития. По мнению Эриксона, первые годы жизни ребенка являются критическими для формирования его доверия к миру, автономии и инициативы, но он также считал, что даже если дети испытывали трудности во время прохождения первых трех этапов, то, несмотря на психологические трудности, с которыми они, несомненно, столкнутся позднее, часть проблем все-таки можно будет скорректировать или компенсировать.

Табл. 3.1. Стадии психосоциального развития по Эриксону

Возраст	Стадия	Сильная сторона
0–1 год	Доверие — недоверие	Надежда
2–3 года	Самостоятельность — стыд и сомнение	Воля
4–5 лет	Инициативность — вина	Цель
6–12 лет	Трудолюбие — неполноценность	Компетентность
Подростковый возраст	Самотождественность «я» — ролевое смешение	Верность
Ранняя зрелость	Близость — изоляция	Любовь
Средняя зрелость	Продуктивность — застой	Забота
Поздняя зрелость	Цельность «я» — отчаяние	Мудрость

Первая стадия (в классической психологии) – это младенчество. По Эриксону, здесь базовая потребность – доверие против недоверия.

Согласно Эриксону, первая стадия психосоциального развития «доверие против недоверия» соответствует первому году жизни ребенка. На этой стадии задача ребенка заключается в том, чтобы развить чувство доверия по отношению к себе, другим людям и окружающему миру. Эриксон писал, что доверие состоит из двух частей – *внешнего доверия* (вера в то, что значимые взрослые будут рядом, чтобы удовлетворить потребности ребенка) и *внутреннего* (вера ребенка в то, что в его силах добиться изменений и справиться с различными обстоятельствами). Ребенок, который во время первой стадии успешно адаптируется, встречает свой второй год жизни с уверенностью в том, что мир – это хорошее место. Ребенок считает, что взрослые будут рядом, чтобы удовлетворить его физические потребности, помогать и поддерживать его. Он верит в то, что они гарантируют стабильность и будут заботиться о нем. Он знает, что способен привлечь внимание взрослых (при помощи слез, улыбки или своих телодвижений) всякий раз, когда ему потребуется их помощь.

Участие взрослых в жизни ребенка является частью того, что

педагоги называют привязанностью. Это особая связь между ребенком и значимыми в его жизни взрослыми. Когда ребенок находится рядом с этими взрослыми, усиливаются его ощущения безопасности и комфорта. Ребенок использует их в качестве гаранта безопасности, благодаря которому он может начать исследовать мир. Когда он встречает угрозу (необычные предметы, звуки или ситуации), он должен ощущать себя под защитой взрослого, которому доверяет, чтобы обрести комфорт и чувство уверенности.

В течение первого года жизни у младенцев развивается сильное чувство доверия, они привязываются к важным людям в своей жизни. Эта же стадия определяется как оральная (в психоаналитической трактовке). В первые дни жизни ребенок «живет и любит через рот», а мать «живет и любит через свою грудь». Через акт кормления ребенок получает первый опыт взаимности: его способность «получать через рот» встречает ответ со стороны матери.

Следует подчеркнуть, что для Эриксона важна не оральная зона, а оральный способ взаимодействия, который состоит в способности получать не только «через рот», но и через все сенсорные зоны. Для Эриксона рот – фокус отношения ребенка к миру лишь на самых первых ступенях его развития.

На первом этапе жизни ребенку необходима именно женская энергетика: локализованное пространство у женской груди. В это время его ротик – не только орган питания, но и орган успокоения (сосание) и познания (все пробовать на твердость, вкус и т. д.). Правополушарные сенсорные каналы, прежде всего кинестетические (осязание, обоняние, вкус и т. д.), в этот период определяют первые впечатления воспитательного пространства. Общеизвестно, что детей, находящихся на искусственном питании, надо чаще брать на руки, прижимать к груди, гладить, тетешкать. Мамин запах (или того, кто ее заменяет в процессе нянченья) всегда является успокоительным условием. При долгом отсутствии мамы часто достаточно укрыть ребенка ее одеждой, чтобы с помощью маминого запаха он успокоился.

Когда потребности детей оказываются неудовлетворенными, они не в состоянии развить доверие по отношению к себе или миру вокруг них. По мнению Эриксона, дети, лишенные базового доверия, не способны перейти на более высокий уровень социального функционирования.

Эриксон считал, что родители и учителя могут предпринять два действия, которые позволят малышам развить базовое чувство доверия:

• во время кормления нужно держать детей на руках или

иным образом обеспечить теплый физический контакт;

• как только дети начинают плакать или ерзать, необходимо сразу же реагировать на их поведение.

Оба эти действия являются важнейшими навыками для специалистов, которые обеспечивают уход за младенцами. Сегодня все большее число малышей проводят свои дни в детских учреждениях или центрах по уходу за ребенком. При этом изменение социальных условий не привело к изменению потребностей маленьких детей. Потребность младенцев в постоянной, внимательной заботе осталась прежней. Поэтому общественной задачей является создание такого места, где стремление родителей удовлетворить потребности своих детей найдет живой отклик у персонала и где эти потребности будут удовлетворяться. Центры по уходу за детьми должны создать атмосферу, способствующую детскому развитию и благополучию семей.

В теории Эриксона говорится о том, что у детей развивается ощущение более сильной безопасности, если они знают, что на их плач придут взрослые. Когда они становятся немного старше, они оказываются в состоянии справиться с задержкой в удовлетворении своих потребностей. Своевременно удовлетворяя потребности детей в первый год их жизни, взрослые не только не вредят им, но и помогают. Благодаря постоянной и оперативной помощи они закладывают фундамент, который позволяет малышам вырасти в сильных, уверенных в себе детей, готовых отстаивать свою независимость.

Формирование этой первой стадии, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития ребенка. Его показатели к концу первого года жизни: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как отдельного индивида, ослабление диады «мать – ребенок» в результате возвращения матери к профессиональным занятиям и личным интересам. Этот кризис преодолевается легче, если к концу первого года жизни соотношение между базовым доверием ребенка к миру и базовым недоверием складывается в пользу первого. Признаки социального доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. К первым социальным достижениям, согласно Э. Эриксону, относится также готовность ребенка позволить матери исчезнуть из виду без чрезмерной тревожности или гнева, так как ее существование стало внутренней уверенностью, а ее новое появление предсказуемым. Именно эти постоянство, непрерывность и тождественность жизненного опыта формируют у маленького ребенка зачаточное чувство собственной

идентичности.

Динамика соотношения между доверием и недоверием к миру, или, говоря словами Э. Эриксона, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе чувствительную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре», – подчеркивал Э. Эриксон.

Вторая стадия психосоциального развития в классической психологии – раннее детство. По Эриксону, это анальная стадия, где главной задачей является формирование автономии против стыда и сомнений. Стадия длится примерно с 1,5 до 3–4 лет.

Она отсчитывается с того момента, как ребенок начинает ходить. На этой стадии зона получения удовольствия связана с анусом. Анальная зона создает два противоположных модуса – модус удержания и модус расслабления. Общество, придавая особое значение приучению ребенка к опрятности, создает условия для доминирования этих модусов, их отрыва от своего органа и преобразования в такие модальности поведения, как сохранение и уничтожение. Борьба за «сфинктерный контроль» в результате придаваемого ему значения со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, за утверждение своего нового, автономного «я». Возрастающее чувство самостоятельности у ребенка не должно подрывать его сложившегося базового доверия к миру.

В этот период идет приучение к горшку. Это не врожденный навык, он требует от ребенка определенных усилий. Надо зафиксировать специфическую физиологическую потребность (освободить мочевой пузырь или кишечник), подать соответствующий сигнал взрослым в зависимости от возраста: кряхтеньем, звуками «пипи-пипи», «ка-ка» или подойти и взять горшок. Когда ребенка устраивают в детский сад, то там интересуются: владеет ли он ложкой, кружкой, умеет ли проситься на горшок? Это первые навыки социализированного ребенка, его первые достижения, за которые обязательно надо хвалить.

Когда при поступлении в детский сад (или смены воспитательниц) эти навыки исчезают, то мы встречаемся с явлением дезадаптации. Это следствие того, что работа мочевого

пузыря и кишечника полностью связана с состоянием нервной системы. Такие ситуации могут наблюдаться и при поступлении ребенка в начальную школу. В период приучения пользоваться горшком не рекомендуется злоупотреблять распространенным воспитательным приемом – стыдить ребенка. Именно в этот период, по мнению Э. Эриксона, может развиться комплекс стыда и сомнения, что чревато заниженной самооценкой.

Стремление к автономии проявляется во всем известном выражении ребенка «Я сам».

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, если родители и близкие взрослые не будут, управляя ребенком чрезмерно, подавлять его стремление к автономии. «Из чувства самоконтроля при сохранении положительной самооценки происходит устойчивое чувство доброжелательности и гордости; из чувства утраты самоконтроля и чужеродного внешнего контроля рождается устойчивая склонность к сомнению и стыду», – подчеркивал Э. Эриксон.

Следующая стадия развития ребенка обозначается в традиционной психологии – это дошкольное детство. Э. Эриксон определяет ее как генитальную стадию.

В это время дети, освоив ближайшее внешнее пространство, начинают познавать собственное тело. В этот период при доверительных отношениях детей и взрослых малыши становятся инициаторами «секретных» диалогов. Вот некоторые из них.

Девочка 4,5 года, находясь с мамой наедине, спрашивает:

– Когда я вырасту, у меня сиси, как у тебя, вырастут?

– Конечно.

Пауза. Затем девочка спрашивает:

– И ляля родится?

– Непременно.

– Из животика?

– Да.

Диалог исчерпан. Девочка убежала играть.

Мальчик примерно этого же возраста дождался, когда папа оторвется от компьютера, подсел к нему на диван и спросил:

– Папа, у тебя руки большие, а у меня маленькие. У меня вырастут такие же?

– Разумеется.

– У тебя ноги большие, а у меня маленькие. Они будут такие

же?

– Непременно.

Пауза. Затем мальчик спрашивает:

– У тебя пися большая, а у меня вырастет такая же?

– Когда будешь большим, конечно, вырастет.

Мальчик удовлетворен важной информацией и идет дальше играть с машинками.

Внук пяти лет назидательно сообщает бабушке:

– У женщин писев нет, они есть только у мальчиков и их пап.

Любопытно построение фразы. Мужчины как более значимый гендер дифференцированы по конкретному признаку: мальчики и папы (причем именно их папы), а женщины обобщены как абстрактное явление противоположного гендера.

Интерес детей к половым признакам в этот период (там, где есть доверительные и здоровые отношения со взрослыми) носит естественный познавательный характер. Объяснения различиям в телесном строении они находят, исходя из имеющейся информации.

Дочь Э. Эриксона Бэтти несколько раз приезжала в Россию для проведения психологических семинаров в середине 1990-х годов. Она, ссылаясь на мнение отца о его критическом отношении к идее о ранних сексуальных влечениях детей, приводила в пример следующую ситуацию. Милтон Эриксон занимался в кабинете, который находился рядом с верандой, отделенной жалюзи. На веранде пятилетний внук играл со своей сверстницей, не зная, что дед наблюдает за ними. Мальчик предложил подружке показать ему «свою писю», а он покажет ей свою. Они спустили шортики, некоторое время рассматривали, потом мальчик уверенно резюмировал: «Вот видишь теперь, чем отличаются католики от протестантов».

Детские гипотезы в этом возрасте, что совпадает с идеями Л. С. Выготского, о котором мы поговорим в последующей главе, строятся на умении ребенка включать в фантазии имеющуюся информацию и характеризуют особенности познавательной деятельности ребенка.

На житейском уровне принято осуждать интерес детей к строению тела людей разного пола, считая такое любопытство безнравственным. Еще А. С. Макаренко писал об ошибках в воспитании «этического фетишизма», когда каким-либо термином (в данном случае «нравственность»), имеющим высоко значимый смысл, начинают спекулировать, прикрывая педагогическую и психологическую безграмотность.

Психолог-консультант рассказала о переживаниях одной своей клиентки (ситуация многолетней давности). Когда ей было

5–6 лет, они играли со сверстниками во дворе, мальчики бегали за девочками, задирали им юбочки, иногда пытались спустить трусики. Все дети смеялись, визжали, играя в такие догонялки. Эту картину увидела мать данной девочки (будущей клиентки психолога). Она пришла в ярость, разогнала детей, изругав за «похабные игры», дочь привела домой и жестоко физически наказала. С тех пор девочке было очень сложно психологически находиться возле мальчиков: и когда пошла в школу, и когда повзрослела. На момент консультации ей было около 40 лет. Мать из «нравственных» соображений сломала ей психику, а обращаться к психотерапевту с подобными проблемами в те годы было не принято [5, с. 42–44].

По мнению Э. Эриксона, интерес ребенка к своим гениталиям, осознание своей половой принадлежности и стремление занять место отца (матери) в отношениях с родителем противоположного пола – лишь частный момент развития ребенка в этот период. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир; в игре, создавая воображаемые, моделирующие ситуации, ребенок совместно со сверстниками осваивает «экономический этос культуры», то есть систему отношений между людьми в процессе производства. В результате этого у ребенка формируется желание включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность, выйти из роли маленького. Но взрослые остаются для ребенка всемогущими и непостижимыми, они могут стыдить и наказывать. В этом клубке противоречий должны сформироваться качества активной предприимчивости и инициативы.

Агрессивное поведение ребенка неизбежно влечет за собой ограничение инициативы и появление чувства вины и тревожности. Так, по Э. Эриксону, закладываются новые внутренние инстанции поведения – совесть и моральная ответственность за свои мысли и действия. Именно на этой стадии развития, как ни на какой другой, ребенок готов быстро и с удовольствием учиться. «Он может и хочет совместно действовать, объединяться с другими детьми для целей конструирования и планирования, и он же стремится извлекать пользу от общения со своим учителем и готов превзойти любой идеальный прототип», – отмечал Э. Эриксон.

Нередко психологи называют эту стадию развития ребенка игровой, так как именно в ролевой игре индивид получает простор для проявления активности.

Следующая стадия – трудолюбие/компетентность против неполноценности. Это возраст примерно от 6–7 до 11–12 лет; психоаналитики называют стадию латентной – как временное

затишье перед бурей полового созревания. Это наиболее решающая в социальном отношении стадия. По словам Э. Эриксона, в данный период ребенок живет школьной жизнью независимо от того, происходит ли обучение в поле, джунглях или классе. Он учится завоевывать признание, занимаясь нужным делом. Идентификация с делом, или трудолюбие, – важнейшее приобретение на данной стадии социализации. «У него развивается усердие, трудолюбие, то есть он приспосабливается к неорганическим законам орудийного мира», – пишет Э. Эриксон [13, с. 363]. Индивид учится получать удовольствие от завершения работы. Однако, как подчеркивает Э. Эриксон, «чем сложнее становится социальная действительность, тем более туманной становится роль отца и матери в ней. По-видимому, школа является совершенно обособленной, отдельной культурой со своими целями и границами, своими достижениями и разочарованиями» [13, с. 364].

Развитие многих детей нарушается, когда в семейной жизни не удалось подготовить ребенка к жизни школьной. Опасность, подстерегающая ребенка на этой стадии, состоит в появлении чувства неадекватности и неполноценности. Именно на этой стадии ребенок начинает выходить за пределы своей семьи – и роль общества становится важной для того, чтобы ребенок нашел свою нишу в различных видах деятельности, не ограничивая успешность только сферой учебных предметов школьной программы.

Э. Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности, и его не должна удовлетворять поверхностная похвала или снисходительное одобрение. Его развитие достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры.

Глава IV. Л. С. Выготский о роли обучения в развитии

Русский исследователь Лев Семенович Выготский родился в России в 1896 году. Его семья принадлежала к классическому российскому среднему классу. Родители одобряли его тягу к обучению. Он окончил одновременно два факультета московских вузов (МГУ и народный университет Шанявского): юридический и историко-филологический.

Еще будучи студентом, Выготский писал литературоведческие рецензии. Характерно, что все его работы имели психологическую направленность. Затем он преподавал литературу в средней школе. Этот опыт усилил его интерес к процессу обучения и к тому, как эффективнее изучать материал. Особенно Выготского интересовало когнитивное и речевое развитие и их связь с обучением. Это обусловило его интерес к психологии и повлияло на его теорию обучения. После удачного выступления в Ленинграде на психологическом съезде по проблемам психологии он был приглашен в качестве сотрудника

в московский психологический НИИ.

Выготский изучал работы своих современников: Зигмунда Фрейда, Жана Пиаже и Марии Монтессори. Он занимался исследованием того, как увеличить вовлеченность детей в процесс обучения новым знаниям. Исследование Выготского показало, что в группе детей одного уровня развития некоторые дети обучаются с небольшой помощью, в то время как другие делают это самостоятельно. Это стало краеугольным камнем теории обучения Выготского. Человек недюжинных способностей, Лев Семенович в это время работает над темой «Психология искусства» и успешно защищает ее как диссертационную работу. Его интересы в области психологии многогранны; как человек глубокого таланта он назван американским методологом С. Тулмином «Моцартом в психологии».

Выготский изменил представление педагогов о том, как дети взаимодействуют с другими людьми. Он показал, что социальное и когнитивное развитие тесно связаны и опираются друг на друга. Специалисты, работающие с дошкольниками, годами использовали теории Пиаже, полагая, что дети получают знания, основываясь на личном опыте. Несмотря на то что Выготский также верил в это, он считал, что опыт социального взаимодействия тоже очень важен и его нельзя не учитывать. Личность детей формируется под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира вырастает, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения. Дети учатся друг у друга каждый день. Они учатся речи и новым понятиям, поскольку говорят и слушают друг друга.

Выготский был уверен, что больше всего дети обучаются во время игры. Он считал, что речь и мышление тесно связаны и влияют друг на друга. Когда дети играют, они постоянно общаются. Они вводят понятие «понарошку»; они обсуждают роли, объекты и правила; они поправляют друг друга; они узнают о ситуациях и идеях, которые раньше им не встречались. Выготский считал, что такое взаимодействие является ключевым для получения детьми знаний. Познание, по Л. С. Выготскому, идет от внешнего к внутреннему. Недаром нейрофизиологи говорят, что Вселенную мы знаем лучше, чем собственный мозг.

Первые работы Выготского в сфере психологии посвящены проблемам детского развития. Целесообразно остановиться на трех следующих аспектах: кризисы детского возраста, связь обучения и развития, место ролевой игры в развитии ребенка. В детской психологии известна неравномерность детского развития. Выделяют стабильные периоды и кризисные, причем

первым в литературе посвящено гораздо больше внимания. Поэтому Выготский делает особый акцент на кризисных периодах, из-за которых в воспитании больше всего проблем.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или самое большое – два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. В очень короткий срок у ребенка меняются основные черты личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно – трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительное количество детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критических возрастах развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не всегда. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития и по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или

снижения школьной успеваемости.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды особенностью критических возрастов является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, и теперь будто замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис семи лет (седьмой год жизни ребенка – переходный между дошкольным и отроческим периодами). Ребенок 7–8 лет уже не дошкольник, но еще и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис трехлетнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто

сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание периода выступает на первый план, и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Наблюдаются падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, Выготский предложил включить в нее в качестве начального звена, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности, выделив его из периода младенчества как самостоятельный и значимый период. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым выраженным и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис трех лет – переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис семи лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к периоду полового созревания, то есть пубертатному возрасту.

Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии ребенка, лишний раз подтверждая, что это – диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем [1, с. 250–252].

Л. С. Выготский утверждает: «Было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности,

находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса трех лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что наряду с негативными симптомами в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью» [1, с. 253].

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и

трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований [1, с. 254].

Таким образом, можно представить возрастную периодизацию в следующем виде.

- Кризис новорожденности.
- Младенческий возраст (2 мес.–1 год).
- Кризис одного года.
- Раннее детство (1–3 года).
- Кризис трех лет.
- Дошкольный возраст (3–7 лет).
- Кризис семи лет.
- Школьный возраст (8–12 лет).
- Кризис тринадцати лет.
- Пубертатный возраст (14–18 лет).
- Кризис семнадцати лет [1, с. 256].

Таким образом, Выготский показал, что возрастной кризис ребенка является одной из характеристик процесса развития, а не проблемой воспитания. Хотя если присутствуют проблемы в воспитании (особенно семейном), то протекание кризиса обостряется.

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов в психическом развитии, среди которых – закон неравномерности развития, закон развития высших психических функций и закон интериоризации. Понятие «высшие психические функции», происхождение которых в рамках культурно-исторической психологии объясняется законами интериоризации, не только введено в научный обиход Л. С. Выготским, но и получило в его исследованиях теоретическое обоснование и эмпирические доказательства. Высшие психические функции, по Л. С. Выготскому, – это сложные психические процессы, формирующиеся прижизненно в результате овладения специальными орудиями, средствами, созданными в ходе исторического развития общества; отличительные признаки высших психических функций, как утверждал Л. С. Выготский, – это осознанность, произвольность, системность и опосредованность. Примерами высших психических функций

могут являться логическое мышление, творческое воображение, произвольная память, письмо, счет, чтение.

Согласно теории Л. С. Выготского, человек прижизненно овладевает психическими средствами, присваивает их и тем самым развивает свои высшие психические функции: обучается мыслить, наблюдать, запоминать, быть внимательным и т. д. Орудийный характер психологических средств, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что посредством их человек получает возможность управлять своей психикой, своим поведением, в то время как посредством орудий труда он воздействует на внешний мир. Например, очевидно, что посредством произвольного внимания человек управляет своим поведением, состоянием, психическими процессами, преодолевая собственную усталость, неорганизованность, зависимость от внешних влияний, ситуативных побуждений. Таким образом, в теории становления высших психических функций обосновано, что их развитие связано с обучением в широком смысле слова, что они не могут возникнуть иначе «как в форме устроения заданных образцов».

Специфика человеческого развития, таким образом, состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию культурно-исторических законов. Развитие высших психических функций происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Л. С. Выготский сформулировал закон социального происхождения высших психических функций, или закон интериоризации. Согласно этому закону, все высшие психические функции «проявляются на свет дважды: вначале как функции интерпсихические (внешнепсихические), развернутые в отношениях между взрослым (носителем культурного опыта) и ребенком (осваивающим культурный опыт). На втором этапе они проявляются как функции интрапсихические, то есть собственно психические (внутренние). Таким образом, все высшие психические функции вначале существуют как развернутые формы взаимодействия взрослого и ребенка, а затем, сворачиваясь, превращаются в индивидуальные психические функции [2, с. 325]. Этот процесс формирования высших психических функций от внешне развернутой социальной формы к свернутой (индивидуальной) форме называется интериоризацией. Таким образом, закон интериоризации утверждает, что психика человека разворачивается не от индивидуальных форм к социальным, а от социальных к индивидуальным. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений,

перенесенных внутрь и ставших функциями личности и ее структуры», – утверждает Л. С. Выготский [2, с. 237]. Согласно закону интериоризации, все высшие психические функции есть не что иное, как свернутые социальные отношения, бывшие вначале развернутыми.

Иллюстрацией закона интериоризации и закона становления высших психических функций является хрестоматийная фраза Л. С. Выготского: «История произвольного внимания ребенка начинается с истории указательного пальца матери».

«Рассмотрим для примера, – предлагал Л. С. Выготский, – историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно называть указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указательное, ситуация существенно изменяется. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию…

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием» [2, с. 144].

Именно закон интериоризации позволяет Л. С. Выготскому прийти к выводу о сущности движущей силы психического развития. Таковой он считал обучение, понимая его в широком смысле слова как процесс общения развивающегося субъекта со взрослым, носителем культуры. Именно закон интериоризации привел Л. С. Выготского к специфическому решению проблемы соотношения обучения и развития. Обучение, по Л. С.

Выготскому, есть внутренний необходимый момент развития у ребенка не природных, натуральных, а культурных, исторических по происхождению высших психических функций. Обучение не тождественно развитию, но оно уже является формой развития. Если понимать его как развивающиеся взаимоотношения развивающегося субъекта с окружающими, со взрослыми, носителями культурного опыта, то именно обучение создает зону ближайшего развития, опережает развитие и ведет его за собой. Понятие зоны ближайшего развития – подлинное открытие Л. С. Выготского, известное психологам всего мира, имеющее теоретическое значение. Оно является очевидным логическим следствием закона интериоризации и закона становления высших психических функций, которые формируются, согласно учению Л. С. Выготского, изначально в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Понятия «интериоризация» и «зона ближайшего развития», введенные в научную традицию Л. С. Выготским, имеют большое практическое значение для решения целого ряда психолого-педагогических вопросов и актуальных проблем современного образования. Это и проблема оптимальных сроков обучения, и проблема диагностики психического развития, и проблема проектирования психолого-педагогических условий развивающего обучения, и проблема поиска методов и форм социализации и т. д.

Л. С. Выготский показал, что реальнее соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действенно, которое идет впереди развития.

Используя термин «сензитивный период» как время повышенной чувствительности к овладению определенной деятельности, ученый считает, что именно зона ближайшего развития и является сензитивным периодом, когда определенные высшие функции еще не завершили свое формирование для обладания определенными психическими реакциями.

Зона ближайшего развития – одно из важнейших понятий теории Выготского. Выготский определяет зону ближайшего развития как разницу между самым сложным заданием, которое ребенок может сделать самостоятельно, и самым сложным заданием, которое ребенок может сделать, прибегнув к помощи. Он считал, что ребенок в процессе обучения новому может извлекать пользу из взаимодействия с учителем и одноклассниками. Выготский называл помощь учителя или

одноклассников для ребенка развивающим обучением. Маляры во время покраски дома используют строительные леса, чтобы добраться до тех частей дома, до которых не могут достать без них. Точно так же взрослые и одноклассники могут помочь ребенку «добраться» до новых идей или опыта, делясь полезной информацией. Выготский считал, что помочь могут не только учителя, но и дети, уже освоившие идею или получившие данный опыт.

Зона ближайшего развития – это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Зона ближайшего развития обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справится с небольшой помощью. Она включает в себя обучаемость, воспитуемость и развиваемость.

Ученый считал, что зона ближайшего развития определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и затем постепенно превращаются во внутренние психические процессы субъекта.

Зона актуального развития характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения».

Выготский считал, что опыт социального взаимодействия очень важен и его нельзя не учитывать. Дети формируются под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира

формируется, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения.

Выготский полагал, что для того, чтобы оказать детям помощь в развитии, учителя должны быть особенно наблюдательными. Он считал, что это необходимо для того, чтобы определить, на каком этапе обучения находится ребенок, понять, на что он способен, учитывая его индивидуальные способности и социальное окружение. Он считал, что информация, собранная в процессе наблюдения, позволит учителям поддерживать в детях интерес к обучению. Взрослые, которые занимаются с дошкольниками и хотят применять идеи Выготского о ЗБР и развивающем обучении, могут:

• внимательно наблюдать за детьми и составлять план дальнейших заданий, которые будут выявлять детские способности и поощрять их использование;

• разбить детей на пары таким образом, чтобы они могли учиться друг у друга.

Исследователи культурно-исторической психологии, обсуждая современные проблемы образования, активно используют наследие Л. С. Выготского. В частности, интересна попытка проанализировать взаимосвязь между понятиями «обучаемость», «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг» (общепринятый термин в западной психологии). Скаффолдинг – это действия взрослого по отношению к ребенку для выстраивания пространства зоны ближайшего развития [7].

Обучаемость понимается как возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого в построенном им скаффолдинге. При этом обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка.

Как видим, в психологии огромное значение отводится роли взрослого в организации обучения. Поэтому на вопрос: «Когда начинать обучение какому-то виду деятельности?» родители могут получить ответ только при определении зоны ближайшего развития по отношению к этой деятельности у конкретного ребенка. Например, если родители считают, что пора научить малыша читать, достаточно предложить ему крупные буквы (допустим, из магнитного набора) – вначале 3–5 букв, затем можно увеличить их число и попросить повторить их названия. Это подражательный период, который и относится к выявлению зоны ближайшего развития. Если ребенок заинтересуется и достаточно успешно будет в любом порядке повторять задание, следовательно, он уже на ступени зоны ближайшего развития в освоении подхода к письму и чтению. Если эта задача трудна для

него и не вызывает интереса, значит именно в освоении данного вида деятельности у него еще не наступил сензитивный период.

В лаборатории Л. С. Выготский и его сотрудники проверяли трех учеников начальной школы, одинаково успешных в освоении программных знаний по арифметике и грамматике, то есть они самостоятельно справлялись с заданиями (характеризовались сходным уровнем зоны актуального развития). Когда им предложили задания, опережающие традиционную программу, с предоставлением помощи, то один из них мог справиться с материалом на месяц вперед, второй – на четверть, а третий на полгода. То есть потенциальные возможности детей (зоны ближайшего развития) значительно не совпадали.

Современные психологи считают, что большинство дошкольников в период от 4,5 до 6,5 года могут осваивать счет до 100–1000, письмо печатными буквами, чтение, измерения, элементарное моделирование (на детских конструкторах).

Возможно, это и есть сензитивный период начального обучения, но непременное условие его реализации – сотрудничество со взрослым.

Большое значение в развитии ребенка Л. С. Выготский придавал ролевой игре. Игровая деятельность характеризуется тем, что в ней может происходить перенос значения с одного предмета на другой.

В игре появляется *замещение значений предметов.* Символика детской игры впервые специально исследовалась Л. С. Выготским. Он утверждал, что предмет приобретает новое значение именно благодаря жестам. С этой точки зрения он и объяснял два следующих факта.

Первый факт: *в игре для ребенка все может быть всем*. Это объясняется тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким предметом ребенок имеет дело в данном случае. Главное – предмет должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста. Так, верховой лошадью становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, то есть к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Второй факт: уже в играх 4–5-летних детей появляется *условное словесное обозначение*. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, а это – тарелка» и т. д. Примерно в этом же возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому

отдельному движению, предмету и поступку. «Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков… Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать условные предметы и отношения» [4, с. 182].

Выготский проводил эксперимент, где прослеживалось рождение знака из предмета. С детьми была организована игра, где знакомые предметы условно в шутку обозначали другие объекты, необходимые для развертывания сюжета, например книга – дом, ключи – дети, карандаш – няня, часы – аптека, нож – доктор, крышка от чернильницы – извозчик и т. д. Детям показывали при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую они очень легко читали.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает ее и осматривает детей, выдает детям лекарства. Большинство трехлетних детей читают эту символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4–5 лет читают и более сложную взаимосвязь: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка…

При этом сходство замещающих и заменяемых предметов не играет заметной роли. Главное, чтобы выбираемые предметы-заменители допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения.

Так, в одной игре ребенку предложили, чтобы его пальчики изображали детей. Он возражает: пальцы у него ассоциируются с собственным телом и не могут служить объектом для действующего жеста. Так же и большие предметы, стоящие в комнате, не могут участвовать в этой игре.

Таким образом, Выготский показал, что принцип «все может быть всем» действует с известными ограничениями.

Игра с замещением предметов – хорошее средство развития детского мышления. Она может лежать в основе теста на изучение детского мышления. Сегодня психологи при помощи тестов, в основе которых лежит игровое замещение, определяют особенности мышления. Дети, которые не видят границ в замещении предметов (у них буквально все может быть всем независимо от формы и величины: дом – маленький, человек –

большой), не затрудняются и при классификации предметов. Они могут объединить и бабочку, и самолет, и птицу, и даже листок по принципу «здесь все, что летает».

Кроме того, своеобразие развитой игровой деятельности в том, что здесь действие начинается с мысли (сюжетного представления), а не с вещи, не с реального окружения. Если дети играют в космонавтов, то диван может изображать ракету; если играют в полярников, тот же диван становится льдиной, то есть принцип игрового замещения предметов позволяет игре становиться творческим процессом.

Ребенок, мало играющий, теряет в своем развитии, так как в игре, по выражению Л. С. Выготского, «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [4].

Л. С. Выготский выделяет и парадоксы игры.

1. Ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но постепенно учится действовать по линии наибольшего сопротивления. Игра – школа воли.

2. Обычно ребенок испытывает и переживает подчинение правилу в ситуации отказа от того, что ему хочется, а в игре подчинение правилу есть путь к максимальному удовольствию. Игра дает ребенку новую форму желания, то есть соотносит желание с ролью в игре и ее правилами. В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его реальным уровнем, его моралью.

Выготский изменил представление педагогов о том, как дети взаимодействуют с другими людьми. Он показал, что социальное и познавательное развитие тесно связаны и опираются друг на друга. Выготский доказал, что именно опыт социального взаимодействия очень важен и его нельзя не учитывать. Дети формируются под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира формируется, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения. Дети учатся друг у друга каждый день. Они учатся речи и новым понятиям, поскольку говорят и слушают друг друга. И одна из ключевых задач взрослых – создать ребенку такое окружение, в котором его зона ближайшего развития постоянно будет опережать зону актуального развития.

Глава V. А. С. Макаренко о семейном воспитании

Антон Семенович Макаренко родился на Украине, там же окончил четырехклассное училище, а затем педагогические курсы, после чего преподавал в железнодорожном училище Министерства народного просвещения. Он принял активное участие в организации съезда учителей Южных железных дорог, где выступил с речью и участвовал в составлении резолюции съезда.

Поступив в Полтавский учительский институт (который впоследствии окончил с золотой медалью), он написал свой первый рассказ. В армии он служил только полгода – был демобилизован из-за плохого зрения.

По окончании вуза А. С. Макаренко руководил педагогическим училищем. Затем организовал колонию им. Горького для перевоспитания детей – беспризорников и правонарушителей. Здесь он проработал восемь лет, после чего был приглашен в Коммуну им. Ф. Дзержинского, созданную при ТПУ. Литературный талант позволил ему описать методику работы в этих воспитательных учреждениях. Этот опыт известен как в России, так и за рубежом (в Германии в городе Флото была создана лаборатория по изучению опыта А. С. Макаренко).

Московский методолог Г. П. Щедровицкий на одном из своих семинаров в 1969 году сказал: «А. С. Макаренко сделал то, что

теоретически и на практике сделать невозможно».

В последние годы жизни А. С. Макаренко большое внимание уделял проблемам семейного воспитания. Он часто выступал с лекциями для родителей.

Воспитанию детей посвящены такие работы Макаренко, как «Книга для родителей», «Лекции о воспитании детей», «Выступления по вопросам семейного воспитания». Акцент в работах делается на то, что воспитывать изначально много легче и продуктивнее, чем перевоспитывать. Макаренко рассуждает в парадигме «правильное/неправильное воспитание». Ведущая роль в воспитательном процессе отводится личному примеру взрослых и трудовому воспитанию. Существенное отличие идей Макаренко от общей воспитательной линии периода 1930-х годов в том, что он, кроме постулирования значимости выработки бойцовских качеств в ребенке («воспитать истинного борца за идеи коммунизма»), пишет о необходимости научить ребенка быть счастливым. Однако в сфере воспитания чувств позиция Макаренко скорее двойственная: с одной стороны, он пишет о значимости чувств ребенка и необходимости взрослым считаться с ними, с другой – говорит, что семья должна руководить чувствами своих детей, что скорее касается способов подавления чувств.

Ведущую воспитательную роль А. С. Макаренко отводит личному примеру родителей. «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете» (9, с. 347). Далее Макаренко развивает и обобщает эту мысль: «Истинная сущность воспитательной работы, вероятно, вы и сами уже догадались об этом, заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка» (9, с. 364).

Педагог нередко приводит примеры, когда к нему в колонию на служебной машине привозили своих детей родители, занимающие важные государственные должности, для перевоспитания, так как у них с детьми «острый конфликт».

Макаренко пишет, что родители-неудачники склонны ссылаться на «острый конфликт» – они чувствуют себя защищенными от ответственности в воспитании этим так называемым острым конфликтом. Макаренко иронично относится

к тому, как такие родители рисуют в своем воображении целительные разговоры с детьми. Родители представляют себе благостную картину: родитель говорит, а ребенок слушает. Но в реальности, а не в фантазиях говорить речи и поучения собственным детям – задача невероятно трудная. Чтобы такая речь произвела полезное воспитательное действие, требуется счастливое стечение многих обстоятельств. Макаренко перечисляет эти обстоятельства:

• интересная тема;

• речь должна отличаться изобразительностью, сопровождаться хорошей мимикой;

• терпеливость как ребенка, так и родителя.

Макаренко предостерегает от чрезмерных надежд на разговоры. Он указывает, что те родители, которые плохо воспитывают своих детей, и вообще те люди, которые отличаются полным отсутствием педагогического такта, – все они слишком преувеличивают значение педагогических бесед. Он пишет: «Воспитательную работу они рисуют себе так: воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объективная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны. Волны через барабанную перепонку проникают в душу ребенка и в ней укладываются в виде особой педагогической соли.

Иногда эта позиция прямого противостояния субъекта и объекта несколько разнообразится, но расстояние в три метра остается прежним. Ребенок, как будто на привязи, кружит вокруг воспитателя и все время подвергается либо действию голосовых связок, либо другим видам непосредственного влияния. Иногда ребенок срывается с привязи и через некоторое время обнаруживается в самой ужасной клоаке жизни. В таком случае воспитатель, отец или мать, протестует дрожащим голосом:

– Отбился от рук! Целый день на улице! Мальчишки! Вы знаете, какие у нас во дворе мальчишки? А кто знает, что они там делают? Там и беспризорные бывают, наверное…

И голос, и глаза оратора просят: поймайте моего сына, освободите его от уличных мальчиков, посадите его снова на педагогическую веревку, позвольте мне продолжать воспитание» [8, с. 19–20].

Главное в любом воспитании (коллективном, семейном) – общий стиль, мажор. Он создается позицией того (или тех), кто воспитывает ребенка.

А. С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека. Он писал: «Нельзя быть

несчастным. Наша этика требует от нас <…> чтобы мы были прекрасными работниками, чтобы мы были творцами нашей жизни, героями, но она требует, чтобы мы были счастливыми людьми. И счастливым человеком нельзя быть по случаю – выиграть, как в рулетку, – счастливым человеком нужно уметь быть».

Такая позиция пронизывала оптимизмом педагогический процесс, который описывал Макаренко на примере своей коммуны: «Я в коммуне применял этот метод. Я был веселым или гневным, но не был никогда сереньким, отдающим себя в жертву… Я чувствовал себя счастливым, смеялся, танцевал, играл на сцене, и это убеждало их, что я правильный человек и мне нужно подражать» [10, с. 448–449].

И эта позиция вовсе не требует каких-то сверхчеловеческих усилий, «потому что необходимый аксессуар счастья – это уверенность, что живешь правильно, что за спиной не стоит ни подлость, ни жульничество, ни хитрость, ни какая-нибудь другая скверна».

Итак, воспитание становится легким, когда имеет четкую нравственную позицию. Об этом же писал и Л. Толстой: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы и воспитание себя» [12, с. 389].

А. С. Макаренко пишет о трудностях перевоспитания: «Воспитать ребенка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитывать. Правильное воспитание с самого раннего детства – это вовсе не такое трудное дело, как многим кажется. По своей трудности это дело по силе каждому человеку, каждому отцу и каждой матери. Хорошо воспитать своего ребенка легко может каждый человек, если только он этого действительно захочет, а кроме того, это дело приятное, радостное, счастливое. Совсем другое – перевоспитание. Если ваш ребенок воспитывался неправильно, если вы что-то прозевали, мало о нем думали, а то, бывает, и поленились, запустили ребенка, тогда уже нужно многое переделывать, поправлять. И вот эта работа поправки, работа перевоспитания уже не такое легкое дело. Перевоспитание требует и больше сил, и больше знаний, больше терпения, а не у каждого родителя все это найдется. Очень часто бывают такие случаи, когда семья уже никак не может справиться с трудностями перевоспитания и приходится отправлять сына или

дочку в трудовую колонию. А бывает и так, что и колония ничего поделать не может и выходит в жизнь человек не совсем правильный» [9, с. 342].

Истинной сущностью воспитательной работы Макаренко считал разговоры с ребенком, а не прямое воздействие на ребенка через насилие. Важными он считал организацию семьи, ее личную и общественную жизнь и место в этой жизни ребенка. По Макаренко, воспитательная работа есть прежде всего работа организатора. Макаренко указывал на значимость любых мелочей в этой работе, поскольку именно мелочи и создают общий настрой жизни и отношений ребенка и взрослых. В своих книгах он приводит большое количество примеров, как именно через мелочи родители воспитывают детей, передают им собственные ценности, мировоззрение, отношение к жизни в целом и к ее отдельным сторонам. Он обозначал, что ребенок, находясь внутри семьи, впитывает правила и нормы без внутренней цензуры, некритично. Поэтому весь тон жизни семьи определяет будущий тон жизни самого ребенка.

Специальное внимание Антон Семенович уделяет родительскому авторитету. Он выделял типы родительского авторитета: авторитет любви, доброты, уважения, подавления, расстояния, педантизма, резонерства, подкупа. Причем эти типы авторитета он трактует как авторитет ложный. По мнению Макаренко, здоровое авторитетное поведение родителей способствует нормальному или разумному поведению ребенка. К этим типам авторитета педагог относит авторитет знания и авторитет помощи. Такое поведение характеризуется ответственностью, независимостью и высокой степенью самопринятия и контроля. В то время как ложные типы авторитета, по А. С. Макаренко, могут соответствовать авторитарному поведению родителей. Дети, воспитанные авторитарными родителями, вырастают зависимыми и тревожными в присутствии обладающих властью лиц либо ведут себя вызывающе, обижаются и возмущаются по любому поводу. Дети же, воспитанные в обстановке вседозволенности при отсутствии выраженного авторитета родителей, могут игнорировать нормы и правила вследствие недостаточного самоконтроля и могут ощущать собственную неполноценность.

Макаренко считает, что отец и мать в глазах ребенка должны иметь авторитет как несомненное достоинство старшего, как его силу и ценность, видимую простым детским глазом.

Рассуждая о роли авторитета, Макаренко пишет, что непослушание ребенка является несомненным признаком отсутствия родительского авторитета и родителям необходимо

серьезно задуматься над этим. Наряду с этим педагог предостерегает родителей от формирования ложного авторитета, который возникает там, где послушание детей становится самоцелью родителей. Послушание не может организовываться в семье ради самого послушания. Оно нужно для организации тех сторон жизни семьи, в которых дети не принимают активного участия. Увлечение воспитанием послушания Макаренко трактует как желание жить спокойно, не отягощая себя детскими заботами и тревогами. При этом спокойствие длится недолго, уступая место проблемам, иногда сложно решаемым.

Макаренко выделяет группу ложных авторитетов, которые мешают воспитанию здоровой личности ребенка.

Авторитет подавления. Это самый страшный сорт авторитета, хотя и не самый вредный. Больше всего таким авторитетом страдают отцы. Если отец дома всегда рычит, всегда сердит, за каждый пустяк разражается громом, при всяком удобном и неудобном случае хватается за ремень, на каждый вопрос отвечает грубостью, каждую вину ребенка отмечает наказанием, то это и есть авторитет подавления. Такой отцовский террор держит в страхе всю семью: не только детей, но и мать. Он приносит вред не только потому, что запугивает детей, но и потому, что делает мать нулевым существом, которое способно быть только прислугой. Не нужно доказывать, как вреден такой авторитет.

Авторитет чванства. Это особый вид авторитета расстояния, но, пожалуй, более вредный. У каждого гражданина есть свои заслуги. Но некоторые люди считают, что они самые заслуженные, самые важные деятели, и показывают эту важность на каждом шагу, показывают своим детям. Дома они даже больше пыжатся и надуваются, чем на работе, они только и делают, что толкуют о своих достоинствах, они высокомерно относятся к остальным людям. Бывает очень часто, что, пораженные таким видом отца, начинают чваниться и дети. Перед товарищами они тоже выступают не иначе как с хвастливым словом, на каждом шагу повторяя: мой папа – начальник, мой папа – писатель, мой папа – командир, мой папа – знаменитость. В этой атмосфере высокомерия важный папа уже не может разобрать, куда идут его дети и кого он воспитывает. Встречается такой авторитет и у матерей: какое-нибудь особенное платье, важное знакомство, поездка на курорт – все это дает им основания для чванства, для отделения от остальных людей и от собственных детей.

Авторитет педантизма. В этом случае родители больше обращают внимания на детей, больше работают, но работают как бюрократы. Они уверены в том, что дети должны каждое

родительское слово выслушивать с трепетом, что слово их – это святыня. Свои распоряжения они отдают холодным тоном, и раз оно отдано, то немедленно становится законом. Такие родители больше всего боятся, как бы дети не подумали, что папа ошибся, что папа человек нетвердый. Если такой папа сказал: «Завтра будет дождь, гулять нельзя», то хотя бы завтра была и хорошая погода, все же считается, что гулять нельзя. Папе не понравилась какая-нибудь кинокартина, он вообще запретил детям ходить в кино, в том числе и на хорошие фильмы. Папа наказал ребенка, потом обнаружилось, что ребенок не так виноват, как казалось сначала, папа ни за что не отменит своего наказания: раз я сказал, так и должно быть. На каждый день хватает для такого папы дела, в каждом движении ребенка он видит нарушение порядка и законности и пристает к нему с новыми законами и распоряжениями. Жизнь ребенка, его интересы, его рост проходят мимо такого папы; он ничего не видит, кроме своего бюрократического начальствования в семье.

Авторитет резонерства. В этом случае родители буквально заедают детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами. Вместо того чтобы сказать ребенку несколько слов, может быть, даже в шутливом тоне, родитель усаживает его против себя и начинает скучную и надоедливую речь. Такие родители уверены, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. В такой семье всегда мало радости и улыбки. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными, они хотят в глазах детей выглядеть непогрешимыми. Но они забывают, что дети – это не взрослые, что у детей своя жизнь и что нужно эту жизнь уважать. Ребенок живет более эмоционально, более страстно, чем взрослый, он меньше всего умеет заниматься рассуждениями. Привычка мыслить должна приходить к нему постепенно и довольно медленно, а постоянные разглагольствования родителей, постоянное их хуление и болтливость проходят почти бесследно в их сознании. В резонерстве родителей дети не могут увидеть никакого авторитета.

Авторитет любви. Это самый распространенный вид ложного авторитета. Многие родители убеждены: чтобы дети слушались, нужно, чтобы они любили родителей, а чтобы заслужить эту любовь, необходимо на каждом шагу показывать детям свою родительскую любовь. Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в совершенно избыточном количестве. Если ребенок не слушается, у него немедленно спрашивают: «Значит, ты папу не любишь?» Родители ревниво следят за выражением детских глаз и требуют нежности

и любви. Часто мать при детях рассказывает знакомым: «Он страшно любит папу и страшно любит меня, он такой нежный ребенок…»

В этой линии много опасных мест. Здесь вырастает семейный эгоизм. У детей, конечно, не хватает сил на такую любовь. Очень скоро они замечают, что папу и маму можно как угодно обмануть, только нужно это делать с нежным выражением. Папу и маму можно даже запугать, стоит только надуться и показать, что любовь начинает проходить. С самых малых лет ребенок начинает понимать, что к людям можно подыгрываться. А так как он не может любить так же сильно и других людей, то подыгрывается к ним уже без всякой любви, с холодным и циничным расчетом. Иногда бывает, что любовь к родителям сохраняется надолго, но все остальные люди рассматриваются как посторонние и чуждые, к ним нет симпатии, нет чувства товарищества.

Это очень опасный вид авторитета. Он выращивает неискренних и лживых эгоистов. И очень часто первыми жертвами такого эгоизма становятся сами родители.

Авторитет доброты. Это самый неумный вид авторитета. В этом случае детское послушание также организуется через детскую любовь, но она вызывается не поцелуями и излияниями, а уступчивостью, мягкостью, добротой родителей. Папа или мама выступает перед ребенком в образе доброго ангела. Они все разрешают, им ничего не жаль, они не скупые, они замечательные родители. Они боятся всяких конфликтов, они предпочитают семейный мир, они готовы чем угодно пожертвовать, только бы все было благополучно. Очень скоро в такой семье дети начинают просто командовать родителями, родительское непротивление открывает самый широкий простор для детских желаний, капризов, требований. Иногда родители позволяют себе небольшое сопротивление, но уже поздно, в семье уже образовался вредный опыт.

Авторитет дружбы. Довольно часто еще и дети не родились, а между родителями есть уже договор: наши дети будут нашими друзьями. В общем это, конечно, хорошо. Отец и сын, мать и дочь могут быть друзьями и должны быть друзьями, но все же родители остаются старшими членами семейного коллектива – и дети все же остаются воспитанниками. Если дружба достигает крайних пределов, воспитание прекращается или начинается противоположный процесс: дети начинают воспитывать родителей.

Авторитет подкупа. Самый безнравственный вид авторитета, когда послушание просто покупается подарками и обещаниями. Родители, не стесняясь, так и говорят: будешь слушаться – куплю

тебе лошадку, будешь слушаться – пойдем в цирк.

Разумеется, в семье тоже возможно некоторое поощрение, нечто похожее на премирование, но ни в каком случае нельзя детей премировать за послушание, за хорошее отношение к родителям. Можно премировать за хорошую учебу, за выполнение действительно какой-нибудь трудной работы. Но и в этом случае никогда нельзя заранее объявлять ставку и подстегивать детей в их школьной или иной работе соблазнительными обещаниями [9].

Наряду с негативными видами авторитета Макаренко выделяет те типы авторитета, которые создают благоприятные отношения в семье и способствуют воспитанию целостной здоровой личности ребенка.

Авторитет знания связан с заинтересованностью родителей в жизни ребенка. С живым непритворным интересом к его увлечениям, вкусам, выбору друзей, событиям в его жизни, отношениям со сверстниками и чужими взрослыми. Макаренко сразу предостерегает родителей от чрезмерной навязчивости в своем интересе. По мнению педагога, авторитет знания естественным образом приведет к другому виду здорового авторитета – авторитету помощи. Он пишет о большом значении родительской помощи для ребенка. Она связана и с тем, что сам ребенок не всегда в состоянии осознать и оценить, насколько он нуждается в помощи, и с тем, что навязчивая помощь даст обратный результат.

«Авторитет помощи, осторожного и внимательного руководства счастливо дополнится авторитетом знания. Ребенок будет чувствовать присутствие рядом с ним, разумную заботу о нем, страховку, но в то же время он будет знать, что от него кое-что требуется, что никто и не собирается все делать за него, снять с него ответственность» [9].

Макаренко считал, что для воспитания ребенка в семье самая значимая роль принадлежит игре и труду.

Каков ребенок будет в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет, считает педагог. Связь между игрой и работой выделяется педагогом практически в самостоятельный прием. Он пишет: «Нужно прежде всего сказать, что между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. Это сходство очень велико, можно прямо сказать: плохая работа больше похожа на плохую игру, чем на хорошую работу» [9].

Связь эту Антон Семенович видел в чувстве радости, которую ребенок переживает как при игре, так и при работе, которая

нравится. Эта радость связывается со многими моментами, такими как радость творчества, радость победы, эстетическая радость, радость результата. Для родителей очень важно быть включенными в детскую игру, поскольку в дальнейшем им будет легко включать ребенка в совместный труд.

Сравнивая отношение к игре и труду у родителей, Макаренко находит в них много общего. Он выделяет три типа неправильного отношения родителей к организации деятельности детей.

Равнодушие к деятельности детей. Такие родители не проявляют интереса к деятельности детей, процессу, выбору инструментов или игрушек, чувствам, которые проживают дети, играя или работая. В результате родители теряют связь с детьми, дети привыкают, что процесс и результат их деятельности взрослым неинтересен. Дети не учатся делиться с родителями радостью от полученного результата или огорчениями, что что-то не получается. В этом случае взрослые часто фантазируют, что растят детей самостоятельными, но на самом деле дети замыкаются в себе, не учатся получать и просить помощи и часто низко оценивают свои результаты, не умея посмотреть на них чужими глазами.

Вмешательство в деятельность детей. Эти родители считают, что они должны управлять всем и контролировать все. Они постоянно начеку, от них ничего не скроется. У детей не остается своего внутреннего пространства на игру и удовольствия от нее. Со стороны кажется, что родители настолько увлечены игрой или работой, что детям там уже ничего не остается делать. Конечно, родители в силу возраста все делают более умело или быстро: кидают мяч, попадают в дартс, строят из кубиков или вскапывают грядку. Детям остается только быть свидетелями успешности родителей и подражать им, не формируя собственных навыков и умений. Для детей эта ситуация также оборачивается занижением оценки собственных успехов. А еще снижением притязаний: зачем к чему-то стремиться или что-то пробовать, если родители все равно сделают лучше, быстрее, оригинальнее?

Подмена общения количеством вещей. В игре это особенно хорошо видно, когда родители, избегая вовлеченно общаться с ребенком, покупают ему огромное количество игрушек, детская комната начинает соперничать с магазином по количеству вещей в ней, но ребенок при этом не умеет играть. Такие дети часто невнимательны и не могут сосредоточиться на одном предмете, с которым бы хотели поиграть, потому что количество игрушек еще не формирует основ игровой деятельности. Сам ребенок не начнет играть с игрушкой, ему нужен другой человек, старший,

который станет проводником между ребенком и игрушкой к игре. Дети, воспитанные такими родителями, часто не умеют общаться, пугливы, плохо контактируют и со сверстниками тоже.

Правильное руководство игрой требует от родителей более вдумчивого и более осторожного отношения к игре детей.

В своих трудах А. С. Макаренко неоднократно обращался к роли игры в воспитании ребенка. Он предложил свою типологию игры, чтобы родители понимали, что происходит с их ребенком на каждом возрастном этапе. По мнению Макаренко, первая стадия игры длится до 5–6 лет, когда для ребенка большое значение имеют сосредоточенность на игрушке и манипуляции с ней. Здесь возможны и даже желательны игры ребенка с самим собой. Педагог предупреждает родителей, что если ребенок не стремится приглашать других членов семьи в свою игру, то нет необходимости навязывать ему свое присутствие. В этот период ребенку очень важно чувствовать принадлежность ему игрушек, с которыми он играет. Это своеобразное «варение в собственном соку» позволяет ребенку научиться чувствовать себя, самостоятельно экспериментировать с игровым сюжетом, свободно проявлять чувства, которые возникают в игре.

У некоторых детей раньше, у других позже это предпочтение одинокой игры начинает перерастать в интерес к товарищам, к групповой игре. Надо помочь ребенку с наибольшей выгодой совершить этот довольно трудный переход. Обыкновенно этот переход происходит в виде повышения интереса ребенка к подвижным играм на свежем воздухе, к играм во дворе. Макаренко считает наиболее полезным такое положение, когда в группе детей во дворе есть один более старший, который пользуется общим авторитетом и выступает как организатор более молодых.

Вторая стадия детской игры труднее для руководства, так как на этой стадии дети уже не играют на глазах у родителей, а выходят на более свободное пространство. Вторая стадия продолжается до 11–12 лет, захватывая часть школьного времени.

Школа приносит большую компанию товарищей, более широкий круг интересов и более трудную арену, в частности, для игровой деятельности, но зато она приносит и готовую, более четкую организацию, определенный и более точный режим и самое главное – помощь квалифицированных педагогов. На второй стадии ребенок выступает уже как член общества, но общества еще детского, не обладающего ни строгой дисциплиной, ни общественным контролем. Школа приносит и то и другое. Школа и является формой перехода к третьей стадии игры.

На третьей стадии ребенок уже выступает как член

коллектива, при этом коллектива не только игрового, но и делового, учебного. Поэтому и игра в этом возрасте принимает более строгие коллективные формы и постепенно становится игрой спортивной, то есть связанной с определенными физкультурными целями, правилами, а самое главное – с понятиями коллективного интереса и коллективной дисциплины.

На всех трех стадиях развития игры влияние родителей имеет огромное значение. Конечно, на первое место по значению этого влияния нужно поставить первую стадию, когда ребенок не состоит еще членом другого коллектива, кроме семейного, когда, кроме родителей, часто нет других руководителей. Но и на других стадиях влияние родителей может быть очень велико и полезно.

На первой стадии материальным центром игры является игрушка. Игрушки бывают следующих типов:

• игрушка готовая, механическая или простая. Это разные автомобили, пароходы, лошадки, куклы, мышки и ваньки-встаньки и пр.;

• игрушка полуготовая, требующая от ребенка некоторой доделки: разные картинки с вопросами, картинки разрезные, кубики, ящики-конструкторы, разнообразные модели;

• игрушка-материал: глина, песок, куски картона, слюды, дерева, бумаги, растения, проволока, гвозди.

У каждого из этих типов игрушек Макаренко выделяет достоинства и недостатки.

Готовая игрушка хороша тем, что знакомит ребенка со сложными идеями и вещами, подводит ребенка к вопросам техники и сложного человеческого хозяйства. Родители должны следить, чтобы эти хорошие стороны такой игрушки действительно были заметны для ребенка, чтобы он не увлекался только одной стороной игрушки, ее механичностью и легкостью для игры. Для детской фантазии в игрушках заключается большой простор, и чем шире и серьезнее развертывается фантазия с такими игрушками, тем лучше.

Полуготовая игрушка интересна ребенку тем, что перед ним ставится какая-нибудь задача, которую чаще всего нужно решить с определенным напряжением и которую сам ребенок никогда поставить не мог бы. В разрешении этой задачи от него требуются заметная взрослым дисциплина мышления, логика, понятие о соотношении частей, а не только фантазия, как при пользовании готовой игрушкой. Недостаток этих игрушек в том, что задачи эти всегда одни и те же, однообразны и могут надоесть ребенку своим повторением.

Игрушки третьего типа – различные материалы –

представляют самый недорогой и самый вариативный элемент игры. Эти игрушки ближе всего к взрослой человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру. Если ребенок научится играть с такими игрушками, то у него появится высокая культура игры и начнет формироваться высокая культура деятельности. Игрушка-материал дает как простор для фантазии, так и удерживает мышление ребенка в мире реальности. Например, если есть кусочки стекла или слюды, из них можно сделать окна, а для этого нужно придумать рамы, следовательно, подымается вопрос о постройке дома, если есть глина и стебли растений, возникает идея создания сада.

Макаренко считал, что наилучший способ – комбинировать все три типа, но ни в коем случае не в избыточном количестве. Педагог говорил, что «самое главное в этой детской игре – добиться следующего:

1. Чтобы ребенок действительно играл, сочинял, строил, комбинировал.

2. Чтобы не бросался от одной задачи к другой, не окончив первой, чтобы доводил свою деятельность до конца.

3. Чтобы в каждой игрушке видел определенную, нужную для будущего ценность, хранил ее, берег. В игрушечном царстве всегда должен быть полный порядок, должна производиться уборка. Игрушки не должны ломаться, а в случае поломок должен производиться ремонт; если он труден, то с помощью родителей» [9].

На второй стадии игр дети активно взаимодействуют между собой, и от родителей это требует дополнительного внимания, поскольку в это время общение между детьми очень бурное и эмоциональное. Дети ссорятся, дерутся, жалуются друг на друга. Макаренко предостерегает родителей от желания немедленно встать горой за своего ребенка, не разбираясь, в чем была причина ссоры, из-за чего вышло непонимание между детьми. Дети нередко манипулируют родителями, желая получить внимание или выгоду. Изображение себя жертвой, а другого злобным обидчиком – одна из распространенных детских манипуляций. Дети внимательно следят за тем, как взрослый будет реагировать на сообщение об обиде, подтверждая родительской агрессией собственную агрессию и право манипулировать в будущем. Грубое вмешательство родителей в игру на стороне своего ребенка, как и игнорирование проблем между детьми в игре со стороны взрослых, – это варианты ошибочного поведения родителей.

На третьей стадии, в соответствии с возрастом, дети уже предпочитают спортивные или соревновательные игры сюжетно-

ролевым или играм с игрушками. Родители реже имеют возможность наблюдать за ходом игры, их взаимодействие с детской игрой становится опосредованным через рассказы самого ребенка об этой деятельности. От родителей здесь больше требуется внимание к тому, как и о чем ребенок рассказывает, насколько он чувствует переживания и успехи – как свои, так и друзей по команде или компании. В своих рассказах дети всегда раскрывают свою позицию, которую можно обозначить как эгоистическую, так и командную, альтруистическую. На этой стадии ребенок проявляет уже те черты характера, которые вскоре станут постоянными, основными, у родителей еще есть шанс сориентировать ребенка на правильное развитие.

От воспитания через игру Макаренко переходит к воспитанию через труд. Он писал: «Труд имеет не только значение общественно-производственное, но имеет большое значение и в личной жизни. Насколько веселее и счастливее живут люди, которые многое умеют делать, у которых все удается и спорится, которые не потеряются ни при каких обстоятельствах, которые умеют владеть вещами и командовать ими. И наоборот, всегда вызывают нашу жалость те люди, которые перед каждым пустяком становятся в тупик, которые не умеют обслуживать сами себя, а всегда нуждаются то в няньках, то в дружеской услуге, то в помощи, а если им никто не поможет, живут в неудобной обстановке, неряшливо, грязно, растерянно [9, с. 397].

Макаренко считает, что трудовое участие детей в жизни семьи должно начинаться очень рано. И игра – это первый шаг на пути к труду. Поскольку игры маленького ребенка связаны с игрушками, то и уход за игрушками, поддержание их в чистоте, порядке, целостности и есть первый труд ребенка. Даже если ребенок сломал игрушку, что бывает, и не может сам ее починить, он может обратиться за помощью к взрослым, убирать после игры или вечером свои игрушки «на место», туда, где они останутся на ночь, когда ребенок пойдет в постель.

С возрастом трудовые поручения должны быть усложнены и отделены от игры. Педагог перечисляет несколько видов детской работы, рассчитывая, что каждая семья в зависимости от условий своей жизни и возраста детей сможет исправить и дополнить этот список.

1. Поливать цветы в комнате или во всей квартире.
2. Вытирать пыль на подоконниках.
3. Накрывать на стол перед обедом.
4. Следить за солонками, горчичницами.
5. Отвечать за книжную полку или за книжный шкаф и держать их в порядке.

6. Получать газеты и складывать их в определенном месте, отделяя новые от прочитанных.

7. Кормить котенка или щенка.

8. Производить полную уборку в отдельной комнате или отдельной части комнаты.

9. Пришивать на своем платье оторвавшиеся пуговицы, иметь всегда в полном порядке приспособления для этого.

10. Отвечать за порядок в буфетном шкафу.

11. Чистить платье свое или младшего брата или одного из родителей.

12. Заботиться об украшении комнаты портретами, открытками, репродукциями.

13. Если в семье есть огород или цветник, отвечать за определенный его участок как в плане посева, так и ухода за ним и сбора плодов.

14. Заботиться о том, чтобы в квартире были цветы, для этого иногда поехать и за город (это для более старшего возраста).

15. Помогать матери или сестре в определенных хозяйственных функциях.

Сегодня слова Макаренко звучат очень актуально, поскольку многие дети исключены родителями из домашнего труда, который нередко перепоручается чужим людям. Ребенок с детства привыкает, что его все время кто-то обслуживает: родители, няни, домработницы, воспитатели. В результате даже несложные трудовые занятия по дому начинают восприниматься ребенком как обуза. Дети не учатся помогать, не учатся видеть и ценить чистоту, труд других людей. В школьном возрасте приучать детей к труду, если основы этого не были заложены раньше, намного труднее, чем до школы.

А. С. Макаренко приводит пример. Приходят к нему за педагогическим советом родители.

«Мы оба общественники, я – инженер, она – педагог, и у нас был хороший сын, а теперь ничего с ним сделать не можем. И мать ругает, и из дому уходит, и вещи пропадают. Что нам делать? И воспитываем его хорошо, внимание оказываем, и комната у него отдельная, игрушек всегда было сколько хочешь, и одевали, и обували, и всякие развлечения предоставляли. А теперь (ему 15 лет): хочешь в кино, театр – иди, хочешь велосипед – вот велосипед. Посмотрите на нас: нормальные люди, никакой плохой наследственности быть не может. Почему такой плохой сын?

– Вы после ребенка постель убираете? – спрашиваю у матери. – Всегда?

– Всегда.

– Ни разу не пришло вам в голову предложить ему самому убрать постель?

Пробую отцу задать вопрос:

– А вы ботинки вашему сыну чистите?

– Чищу.

И я говорю:

– До свиданья, и больше не ходите ни к кому.

Сядьте на бульваре, на какой-нибудь тихой скамеечке, вспомните, что вы делали с сыном, и спросите, кто виноват, что сын вышел такой, и вы найдете ответ и пути исправления вашего сына.

Действительно, ботинки сыну чистят, каждое утро мать убирает постель. Какой сын может получиться?» [9, с. 457].

Макаренко напоминает: когда дети учатся в школе, последняя довольно сильно нагружает их домашними заданиями, но это не повод совсем отказываться от привлечения детей к домашнему труду. В домашнем труде выстраиваются семейные отношения, формируется способность оказывать помощь, развиваются самостоятельность, ответственность детей за свой участок дел, которые ребенок берет на себя или ему взрослые предлагают выполнить. Идеальным вариантом отношений Макаренко считал, когда ребенок самостоятельно может видеть те участки быта, где требуется его помощь или его вклад в общий труд, и сам в это дело включается. Однако понимая, что в реальности такой расклад событий возникает далеко не всегда, он писал о значимости просьбы как метода включения ребенка в трудовую деятельность.

«В том случае, если необходимость или интерес недостаточны, чтобы вызвать у ребенка желание потрудиться, можно применить способ просьбы. Просьба тем отличается от других видов обращения, что она предоставляет ребенку полную свободу выбора. Просьба и должна быть такова. Ее так нужно произнести, чтобы ребенку казалось, что он исполняет просьбу по собственному доброму желанию, не побуждаемый к этому никакими принуждениями. Нужно говорить:

– У меня к тебе просьба. Хоть это и трудно, и у тебя всякие другие дела…

Просьба – самый лучший и мягкий способ обращения, но и злоупотреблять просьбой не следует. Форму просьбы лучше всего употреблять в тех случаях, когда хорошо известно, что ребенок с удовольствием просьбу выполнит. Если же есть какое-нибудь сомнение в этом, следует применять форму обыкновенного поручения, спокойного, уверенного, делового. Если с самого малого возраста ребенка родители будут возбуждать личную

просьбу и поручение и в особенности если разовьется личная инициатива ребенка по собственному почину выполнять работу, в поручении не будет уже никаких прорывов» [9].

Воспитание детей через труд часто ставит перед родителями проблему лени детей. Макаренко рассматривал лень как следствие неправильного воспитания, «когда с самого малого возраста родители не воспитывают у ребенка энергии, не приучают его преодолевать препятствия, не возбуждают у него интереса к семейному хозяйству, не воспитывают у него привычки к труду и привычки к тем удовольствиям, которые труд всегда доставляет. Способ борьбы с ленью единственный: постепенное втягивание ребенка в область труда, медленное возбуждение у него трудового интереса» [9].

А. С. Макаренко был первым, кто предложил типологию установок родителей на воспитание. Мы можем их обозначить в соответствии с названиями лекций о воспитании: установки на дисциплину, на игру, на семейное хозяйство (бытовой труд), на отношение к труду, на половое воспитание (современным языком мы можем назвать гендерные установки), воспитание культурных навыков.

Обращение Макаренко к семейному воспитанию можно обозначить как неожиданное, поскольку основные его работы посвящены общественному воспитанию в коммуне и детском доме. Но его педагогические идеи, наблюдения и рекомендации остаются актуальными и сегодня, несмотря на то, что эпоха полностью сменилась, общественные ценности изменились, тексты Макаренко остаются важными для современных родителей.

Заключение

Выбрав ряд наиболее известных в мире деятелей педагогики и психологии, мы обнаруживаем у них много общих характеристик, касающихся проблем воспитания.

Прежде всего это неравномерность развития и индивидуальность каждого ребенка; сложность в налаживании гуманистических взаимоотношений между взрослыми и детьми; полная зависимость детей от стиля воспитания.

Успешному разрешению проблем в воспитании детей могут помочь следующие положения науки и практики. Прежде всего овладение целенаправленным наблюдением за реакциями ребенка начиная с младенческого возраста (Я. Корчак, М. Монтессори, А. С. Макаренко, Э. Эриксон) и обязательный учет времени включения детей в определенную деятельность, соответствующую стадии возрастного развития (Л. С. Выготский, М. Монтессори, А. С. Макаренко). Л. С. Выготский и М. Монтессори называют это время сензитивным периодом, то есть повышенной чувствительностью к обучению данным умениям.

Ученые особенно выделяют необходимость организации с детьми игровой и трудовой деятельности, отмечая ответственность родителей в этой сфере. Педагоги считают обязательной организацию пространства (среды), в которой находится ребенок.

Наиважнейшим условием успешного воспитания корифеи педагогики (Я. Корчак, А. С. Макаренко) называют работу родителей над собой, а именно адекватно оценивать собственные поступки и действия.

Однако самым важным можно выделить призыв Я. Корчака соблюдать права ребенка: право на уважение, право быть самим собой.

Все авторы подчеркивают, что не может быть конкретных рецептов для всех воспитательных ситуаций, но есть основные положения (которые приведены выше).

Если обобщать идеи всех авторов, то можно выделить ряд условий, необходимых для полноценного развития ребенка.

Во-первых, ребенок должен воспитываться в отношениях родительской любви.

Во-вторых, рядом с ребенком должны быть воспитатели, обладающие нравственными качествами, воспитатель, который будет образцом честности, верности, порядочности.

В-третьих, включение ребенка в регулярный радостный общественно полезный труд. Постоянно наблюдая за работой

взрослых, ребенок начинает имитировать это в игре, а затем и сам включается в процесс труда как помощник и, наконец, как самостоятельный исполнитель.

В-четвертых, гармоническое развитие всех способностей ребенка. Никто заранее не знает, в какой области человеческой деятельности может проявиться особый талант, данный природой только этому ребенку. Если он будет соприкасаться с максимумом занятий, ему будет легче с возрастом определить свое призвание.

В-пятых, реализация условий постепенности и последовательности. Когда родитель должен постоянно следить за тем, чтобы ребенок брался за те дела, которые в данный момент для него посильны. Иначе ребенок потеряет интерес к занятиям, появится лень.

Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости.

Список литературы

1. *Аникеева Н. П.* Психологические основы гендерного воспитания: учебно-методическое пособие для пед. вуза. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – 157 с.

2. *Выготский Л. С.* Проблемы возраста // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

3. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.

5. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 56–79.

6. *Загвоздкин В., Хилтунен Е.* Монтессори и Вальдорф. – М.: Первое сентября, 1999. – 32 с.

7. *Корчак Я.* Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

8. *Котляр И. А., Сафронова М. А.* Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 74–83.

9. *Макаренко А. С.* Книга для родителей // Соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 4. – 534 с.

10. *Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 4. – 534 с.

11. *Макаренко А. С.* Выступления по вопросам семейного воспитания // Соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 4. – 534 с.

12. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология: учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

13. *Толстой Л. Н.* Мысли о воспитании // Педагогические статьи. – М.: Типо-Литогр. Высочайше утв. Товарищества И. Н. Кушнерев и К°, 1897. – Ч. 4. – 628 с.

14. *Эриксон Э.* Детство и общество / Пер. с англ. – СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

15. Биография Януша Корчака: старый доктор и его дети [Электронный ресурс]. http://real-books.ru/zarubezhnye-pisateli/yanush-korchak/biografiya-doktora.html.